

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES



**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL ARTE COMO
TERAPIA : UN CAMINO PARA CONSTRUIR LA
IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Nuria Gonzalo Vegas

Bajo la dirección de la doctora

Noemí Martínez Díez

Madrid, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

La educación artística y el arte como terapia.

Un camino para construir la identidad del adolescente

Dirigida: Dra. Noemí Martínez Díez
Presentada por Nuria Gonzalo Vegas

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

Programa: Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales

Tesis Doctoral

La educación artística y el arte como terapia.

*Un camino para construir la identidad del
adolescente*

Presentada por Nuria Gonzalo Vegas

Directora: Dra. Noemí Martínez Díez

Madrid, 2011



Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento por su dedicación y entrega a mi Directora de Tesis Noemí Martínez Díez, por haber sido durante este largo camino un gran apoyo y motivación tanto a nivel personal como profesional.

Dar las gracias a todo el personal docente y compañeros que han estado presentes en este extenso recorrido que empezó en los cursos de Doctorado, y que me inspiraron y alentaron para apasionarme en esta andadura.

Agradecer a mi familia por estar conmigo cada día durante estos años y brindarme su apoyo, cariño y colaboración. A mis padres porque con ellos empecé mi camino; a Juanjo porque gracias a su comprensión, paciencia y fortaleza he podido llegar al final, pero sobre todo porque siempre ha creído en mí; y a mis hijos por el tiempo que les he robado.

En general quisiera reconocer a todas las personas que han vivido conmigo la realización de esta Tesis Doctoral, con sus momentos buenos y malos, con sus pausas y sus vueltas, con sus subidas y bajadas; pero al fin y al cabo una gran experiencia.

Y por último agradecerse a mis alumnos/as porque sin ellos este trabajo no hubiese tenido ningún sentido.

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Cap. I. Introducción	11
• Objetivo de la investigación	13
• Proceso metodológico y enfoque	22
• Objetivos fundamentales	25
• Resumen de la investigación	26
• Metodología del trabajo	27
Cap.II. Descripción del centro	38
Postura de la educadora	42
Cap.III. Características propias de la adolescencia	52
Arteterapia y adolescencia	70
Cap.IV. Problemática actual en la educación	78
Educación artística y arteterapia	84
Cap.V. LA FANTASÍA	98
• Introducción	
• Primera propuesta: <i>Viaje imaginario</i>	105
• Segunda propuesta: <i>Paisaje fantástico</i>	121
Cap.VI. IDENTIDAD	134
• Introducción	
• Primera propuesta: <i>Busca tu identidad</i>	154
• Segunda propuesta: <i>Construye tu lugar en el grupo</i>	166
• Tercera propuesta: <i>Siente y vive una experiencia</i>	174

Cap.VII. LA DIVERSIDAD EN EL ARTE	192
• Introducción	
• Primera propuesta: <i>La pintura tradicional china</i>	220
• Segunda propuesta: <i>La palabra y el sentimiento</i>	226
• Tercera propuesta: <i>Libera y transforma tu energía</i>	237
 Cap.VIII. LIBERAR LA CARGA NEGATIVA	252
• Introducción	
• Primera propuesta: <i>Expresar nuestra ira</i>	260
• Segunda propuesta: <i>Dar forma a las sensaciones experimentadas</i>	274
 Cap. IX. MANDALA, imagen de meditación y de resurgimiento	284
 Cap. X. LA PUBLICIDAD	302
• Introducción	
• Primera propuesta: <i>Técnicas visuales</i>	308
• Segunda propuesta: <i>Visión crítica sobre los estereotipos</i>	324
 Cap. XI. EL DIBUJO Y LA FOTOGRAFÍA COMO EXPRESIÓN DE NUESTRA EXISTENCIA	338
• Introducción	
• Primera propuesta: <i>Sensaciones a través del carboncillo</i>	363
• Segunda propuesta: <i>La mirada y el dibujo</i>	371
• Tercera propuesta: <i>Jugando con Chema Madoz</i>	382
 Cap.XII. Conclusiones	388
 Cap. XIII. Bibliografía	400
 Cap. XIV. Anexo	427

XIV.I. Cuestionarios	428
XIV.II. Exposiciones de arte dentro del recinto escolar	450
XIV.II. Técnicas	452

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Mi inquietud por realizar un trabajo como el que presento a continuación nació al descubrir en los cursos de Doctorado¹ el mundo del arte como terapia, y cómo, dentro de este universo, se exploraba el conocimiento interno mediante las emociones estéticas y su expresión.

Esta experiencia me hizo reflexionar y me llevó a diferentes cambios en mi ámbito laboral, tanto en mi actitud como docente como en mi forma de plantearme la asignatura de Educación Plástica y Visual. Este proceso surgió hace aproximadamente 10 años cuando comencé mi trabajo como profesora de arte en la ESO, impartiendo las asignaturas de Educación Plástica y Visual (3º) e Imagen y Expresión (4º); gracias a ello y a mi nuevo interés, he podido realizar un análisis en profundidad de las características propias de la adolescencia, tener una visión general de la problemática actual en el sistema educativo; y lo más importante desarrollar y ofrecer a mis alumnos/as unas propuestas que van más allá de lo meramente académico.

Mis comienzos en esta profesión fueron difíciles ya que mi primer centro se encontraba en una zona de Madrid con escasos recursos y la mayoría de los alumnos/as vivían unas condiciones sociales precarias, su ambiente familiar estaba rodeado de padres drogadictos y muchos de ellos se encontraban en la cárcel. Ante esta perspectiva me planteé que la metodología de las clases no podía ser la habitual y que tenía que trabajar de forma que fuese más personal y no se limitase a los contenidos. Sentía la obligación de ofrecer a mis alumnos/as un camino donde pudiesen experimentar, buscar, encontrar...etc.; sus propios mensajes. De acuerdo con López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N, 2006: 122²:

“El hacer arte y reflexionar sobre los productos y procesos artísticos, otorga de distintos medios a las personas para expresar los pensamientos y sentimientos. A partir de la creación pueden

¹ Comencé los cursos de Doctorado en el año 2000, obteniendo el Diploma de Estudios Avanzados en junio del 2002 en el programa de doctorado de Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, del Departamento de didáctica de la Expresión Plástica. UCM.

² López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): *“Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid, Ediciones Tutor, S.A.

aumentar el conocimiento de sí mismas y de los otros, ayudarse a hacer frente a los síntomas, al estrés y a las experiencias traumáticas; a reforzar las habilidades cognoscitivas; y a disfrutar de los placeres de la vida autoafirmada gracias a la realización artística. Al hacerlo las personas pueden comprobar toda clase de nuevos espacios sensoriales abiertos, pueden descubrir nuevas perspectivas.

La práctica del arte fomenta el desbloqueo del proceso creativo y contribuye al proceso del equilibrio intelectual y emocional de las personas. Por su carácter no verbal resulta eficaz al abrir nuevas vías de comunicación para que el inconsciente se exprese y la persona encuentre un mayor sentido a sus emociones y a sus acciones.”

Objetivo de la investigación

He podido observar durante el transcurso de mi trabajo los grandes altibajos que sufre el adolescente en su autoestima, y que es uno de los períodos más críticos para el desarrollo de esta última, así como una etapa en la que se producen grandes y bruscas fluctuaciones en la autovaloración personal que puede pasar de un extremo a otro. Unido todo ello a la aparente crisis que está sufriendo la educación durante estos últimos años, con problemas como la indisciplina y la poca motivación del alumnado; parece necesario encontrar soluciones para paliar dicha situación.

Por estas razones muchas de las cuales son un reflejo de la sociedad actual, propuse la investigación: ***“La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad del adolescente”*** con la intención de valorar cómo a través de determinadas estrategias propias del arte como terapia en clases de educación artística, puede contribuir a obtener metas tan importantes como la satisfacción por el logro obtenido, socialización, concentración, reforzamiento, responsabilidad, aprecio, aceptación, auto-apoyo; en definitiva una autoestima positiva para que nuestros auto-mensajes, lo que nos decimos a nosotros mismos, sean más razonables y objetivos. Y así, cómo dichas estrategias pueden aplicarse dentro de la educación artística y beneficiarse de sus resultados. Reconocer la ayuda que el arte puede ofrecer para que los y las adolescentes sepan adaptarse en un mundo de constante cambio, en el cual todo fluye, para lo cual hay que superar los miedos, y dejar atrás los temores para sentirse completamente libre.

Respecto a los constantes cambios que sufre la sociedad quiero reflejar el ambiente en que vivimos con un texto de Julia Kristeva:³:

“... la incapacidad para representar es la característica principal de estas patologías contemporáneas, las nuevas enfermedades del alma, como las denomina la autora. El individuo moderno de tanto consumir objetos, imágenes y píldoras para calmar su ansiedad, ha perdido su vida interior. Acuciados por el estrés, impacientes por ganar y gastar, por gozar y morir, los hombres de hoy se ahorran esta representación de su experiencia que se conoce como vida psíquica (...). La vida psíquica del hombre moderno se sitúa desde ahora entre los síntomas somáticos (la enfermedad y el hospital) y la puesta en imagen de sus deseos (el ensueño frente al televisor). Si el arte tiene alguna función clara (sin ser ninguna panacea y desvinculado de su valor mercantil) sería hacernos más llevadera la existencia, ayudarnos a combatir un poco el tedium vitae, recuperar la perdida “alegría de vivir” en un momento en el que la tristeza parece generalizada, intentar escapar de esta cadena perpetua a la que nos sometemos voluntariamente con nuestra civilizada y moderna forma de vivir; renovar la conciencia y curar la vida, que es de lo que se trata.”

No podemos olvidar que la distancia entre la educación artística y el arteterapia es muy pequeña:

“El límite entre las enseñanzas artísticas⁴ y el arteterapia es muy tenue. Ana Mae Barbosa recuerda que el arte siempre ha tenido un factor beneficioso, “que el énfasis en la educación artística está en el contexto y en el arteterapia en la subjetividad,” y que para ella existe también un área intermedia que es la terapia educativa.”

El arte puede ser un camino alternativo de comunicación y expresión para el adolescente, y si es posible, que permita contribuir a la construcción de su propia identidad, reinterpretándola creativamente.

Se nos plantean ciertos interrogantes como: ¿por qué las actitudes hacia uno pueden ser positivas o llegar a ser lo opuesto?; ¿cuáles son las causas por las que una persona no se tiene respeto a si misma?; ¿cuáles son los motivos por los que a veces nos sentimos impotentes ante una situación o ante la vida misma?....etc. No siempre obtenemos respuestas a nuestros planteamientos pero lo que si se hace presente es que es importante desarrollar la autoestima lo más positiva posible, permitiendo descubrir

³ Kristeva, J. (1985): *“Las nuevas enfermedades del alma”*, Madrid, Cátedra, pp:83-85.

⁴ Martínez Díez, N.: Mesa redonda: *Creación e Intersubjetividad “Creación y espacios de vulnerabilidad”*. 31/01/2011

nuestros recursos personales, para apreciarlos y utilizarlos, así como nuestras deficiencias para aceptarlas y superarlas en la medida de nuestras posibilidades.

Las actividades artísticas pueden conseguir estimular y redescubrir la creatividad personal. Al convertirse la persona en productor/a de un objeto, éste se convierte en el detonante del reconocimiento de sí por los logros y por él/ella mismo. Puede mejorar la confianza en uno mismo y mejorar la autoestima el que una obra plástica se convierta en objeto de elogios y de entusiasmo.

Cuando se emplea el arte para comunicarse, la persona aprende a través de la capacidad de crear algo; proyecta sus conflictos interiores de forma visual, entabla un diálogo con el propio ser. El arte ofrece al alumno/a la oportunidad de encontrarse realmente a sí mismo como persona singular, el estudiante tiene la oportunidad de liberarse de sus miedos, amenazas, sentimientos negativos o de aquellas sensaciones que le impidan conocerse a sí mismo.

La creatividad forma parte del desarrollo de cada individuo, gracias a ella construimos lazos entre nuestro mundo interior y exterior; para nuestro desarrollo personal hay que crear herramientas que nos ayuden a que nuestras expectativas se hagan realidad, de forma que al ser el individuo creativo, utilice la imaginación para enfrentarse a su existencia y relaciones sociales. A través del soporte plástico el individuo encuentra un vínculo con su interioridad, ésta resurge y le habla. Necesita salir al exterior y es en este espacio simbólico donde se manifiesta a través de metáforas y donde fluyen las preguntas y no siempre las respuestas, las soluciones y algunas veces las contradicciones.

Las obras son como espejos de la persona que las realiza, representan mundos que no existen en la vida real, pero que están levantados desde nuestra esencia, desde nuestro yo, forman parte de nuestra identidad. El proceso es como un viaje:

“Los viajes⁵ hacia dentro y hacia fuera pueden ser múltiples y el sujeto llega en cada uno de ellos hasta donde se permite. Encontramos durante el viaje puertas cerradas, lugares extraños, memorias, zonas dolorosas, miedos, satisfacciones, sensaciones olvidadas, códigos personales, símbolos culturales y universales, síntomas que aparecen o desaparecen, que se intensifican o

⁵ Klein, J.P; Bassols, M; Bonet, E (coord), (2008): *“Arteterapia. La creación como proceso de transformación”*. Barcelona, Octaedro.

desplazan, adversarios, amigos...aplicamos nuestra mirada curiosa y nos dejamos llevar por el hacer.” (Klein, J.P; Bassols, M; Bonet, E (coord.), 2008: 77)

La práctica artística permite una identificación personal con el desarrollo y con el resultado, la huella de nuestros gestos, la combinación de las formas, la permanencia de nuestra expresión en cada una de sus fases, pudiendo abandonar y retomar el proceso; todo ello nos abre a un sinfín de posibilidades.

Todo proceso creador nos deja huella:

“La creación⁶, el hecho de intervenir en el mundo, es un acto que incluye el dejar huella, el dejarse en la huella, por ello trazo ligado al tacto y a la caricia –caricia dada o caricia recibida-. Huella de nosotros y huella del mundo en nosotros. Reflejo, reconstrucción, señal, el dibujo es huella, índice de sí y a la vez icono y a la vez símbolo. Encierra múltiples y complejos significados que remiten a complejas tramas de lo psíquico donde se entremezclan las demandas, las pulsiones, los fantasmas.” (López Fdez. Cao, M., 2006: 19)

De acuerdo con Edward de Bono: 1997: 187 *“El objetivo⁷ del arte es el de capturar el espíritu de una revolución, cristalizar dicho espíritu y plasmarlo”.*

Mi propósito ha consistido en dilucidar si determinadas estrategias propias del arte como terapia pueden convivir con la educación artística respetando en todo momento su espacio, y los puntos positivos que éste produce. Encontramos muchos nexos que pueden existir en ambas; cómo podemos observar en el siguiente texto:

“La creación artística⁸ es una manera de crear un orden nuevo personal, es una forma de impulsar un mayor control en el trabajo como limitar los materiales y las técnicas, hacer espíritus independientes y libres, entendiendo la libertad como la posibilidad de dudar, de equivocarse, de buscar, de experimentar, de saber decir no. En sus trabajos, los adolescentes se vuelven más simbólicos, el taller de arteterapia les sirve para expresar sus conflictos internos y clarificarlos, refuerza principalmente su autoestima, se desarrollan las capacidades de comunicación verbal y no verbal, se tratan los problemas de identidad de confusión/formación, se representa su identidad sexual, la percepción del cuerpo propio y ajeno, se ayuda a conocer la imagen que tienen de sí mismos y la que les gustaría tener, de conocer como creen que son percibidos por los demás, a conocer sus sentimientos, amores, aversiones, fuerzas, debilidades, metas, sus problemas de autoridad de rebelión e ira, los conflictos de independencia, se trabaja la confianza en el proceso

⁶ López Fdez. Cao, M. (2006): “¿Nos hace la creación aptos para la vida? Apuntes sobre la repetición, la novedad y la identidad en arteterapia.” En “Encuentros con la expresión” nº1. Abril.

⁷ De Bono, E. (1997): “La revolución positiva” Cinco principios básicos. Barcelona, Paidós.

⁸ López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”; Ediciones Tutor, S.A. pp: 69-70.

del grupo a través de un aprendizaje orientado, se reflexiona sobre la obra realizada, la propia y la de los otros componentes del grupo, se despierta la conciencia de que vivimos en sociedad, se potencia el desarrollo de mecanismos de interacción social.”

Si el objetivo de cualquier terapia es el de producir un cambio ante un desequilibrio, podemos aplicar y ayudar a conseguir esos cambios desde la educación artística; siempre que desde este ámbito tengamos en cuenta las emociones, proponiendo ejercicios que ayuden a identificar las necesidades y que estén pensados para incidir en la emoción, el estado físico y las necesidades reprimidas.

“Los trabajos artísticos⁹, dibujo, pintura, fotografía, modelado, vídeo, ayudan a las personas en su autoexpresión, dándoles la oportunidad de plasmar de una forma creativa sus sentimientos, sus temores, sus inquietudes, sus dificultades. Por medio de la obra plástica las personas pueden explorar y descubrir sus propias capacidades para solventar sus conflictos. Las experiencias artísticas permiten que simbolicen sus percepciones del mundo especialmente cuando no consiguen expresarse por el lenguaje oral o escrito.” (López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N; 2006: 149)

Mi intención es verificar si el alumnado se siente más motivado al crear arte y se sienten ellos/as mismos como artistas, si les lleva hacia un equilibrio personal, un equilibrio entre sus sentidos, emociones, intelecto y voluntad.

La “interioridad” implica que una persona se ha explorado y experimentado a sí misma; es consciente de la vitalidad de sus sentidos y emociones, de su mente y de su voluntad, y no le producen extrañeza, ni miedo las actividades de su cuerpo y de sus emociones. Es capaz de experimentar toda la gama de las emociones, desde la aflicción hasta la ternura. El equilibrio entre interioridad y exterioridad es lo que se entiende por integración de la personalidad. El arte nos permite desarrollar una búsqueda personal, incluso en procesos de cambio; estos últimos no tienen que ser traumáticos, por lo que su ayuda es útil para todas las personas, independientemente de que tenga problemas o no. El arte calma ansiedades, miedos, frustraciones; ayuda a la persona a ser más consciente de sí misma y de su cuerpo, del contexto del espacio. Lo importante es el equilibrio y la integración de las emociones. En la persona humana plenamente viva no puede darse ni el amortiguamiento de los sentidos y emociones ni la entrega incondicional a los mismos; tiene que escuchar sus sentidos y emociones y sintonizar

⁹ López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. (2006), Opus.cit.

con ellos, pero el entregarse a ellos supondría abdicar del intelecto y de la capacidad de elegir. Tiene que haber una reconciliación de los sentidos, las emociones, el intelecto y la voluntad.

Todo este desarrollo del individuo está presente en la actividad artística, tal y como afirma Pierre Klein, J. 2006:12¹⁰:

“Se trata de crear puestas en escena imaginarias de uno mismo”, declinaciones de la propia identidad a través de formas artísticas en un proceso creativo que provoque progresivamente la transformación del sujeto creador, que le atribuya un sentido, partiendo de sus dolores y sus violencias, de sus locuras y también de sus alegrías, de la intensidad de sus ideales y la de sus fuerzas oscuras, para hacer de todo ello el material para un desarrollo personal.”

A través de la expresión plástica reconocemos sentimientos de los cuales no siempre somos conscientes y que provocan reacciones que no comprendemos. Al plasmar nuestras emociones se da un enfrentamiento con el caos y la obra es un intento de organizarlo, no para darle una coherencia lógica, sino de representarlo de forma que tenga sentido. Este sentido se trata de la espontaneidad, de la libertad que existe en la libre asociación, ya que el arte y el juego están muy próximos.

Como manifestó Winnicott:

“El papel que el arte puede desempeñar como instrumento terapéutico y educativo, deriva de su comprensión como actividad que forma parte de la categoría más amplia del juego. Efectivamente la terapia por el arte es una de las formas de lo que podríamos denominar terapia por el juego o terapia lúdica (Winnicott, 1971)¹¹”.

El ser humano tiene la capacidad de expresarse con las imágenes y los símbolos; construye formas reales o inventadas que toman cuerpo a través de la forma mediante la pintura, el dibujo, la escultura, etc. La posibilidad de utilizar figuras retóricas visuales como la metáfora, hace que dichos símbolos sugieran lo que se representa, son expresiones indirectas de nuestras visiones y experiencias.

“El arte¹² puede ayudar a construir un “discurso” independiente y alternativo a la situación morbosa o de crisis, expresando y comunicando de manera simbólica, generalmente metafórica,

¹⁰ Pierre Klein, J (2006): *“Arteterapia” una introducción*. Barcelona, Octaedro, S.L.

¹¹ Winnicott, D. W. (1971): *Playing and Reality*, Tavistock Publications, London, trduc. Cast. Realidad y Juego, Barcelona y Buenos Aires, Gedisa, 1988.

¹² Collete, N. y A. Hernández, 17-19 diciembre 2001: *“Arte, terapia y educación”* 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva. P:12; Grupo de

sentimientos y sensaciones que serían a veces muy complicados de expresar a través de la palabra.”

Esta capacidad de la mente humana está presente en las ideas, las fantasías, los pensamientos, pero también en los miedos, las alucinaciones y los conflictos. Esta creación de símbolos mediante la expresión plástica tiene un efecto positivo, se trata del estado llamado catarsis (*experiencia¹³ mediante la cual un individuo se ve liberado de la tensión emocional, el conflicto o el sufrimiento provocado por las alteraciones psíquicas o problemas relacionados con el comportamiento*).

Las autoras Diana Arias y Claudia Vargas, 2003: 31¹⁴ nos explican cómo:

“... en algunos países el arteterapia se utiliza en la escuela para dar sustento integral a las necesidades de los niños y los adolescentes que se enfrentan a algún tipo de conflicto. Los problemas que se tratan son las dificultades de aprendizaje, las relaciones sociales y familiares, cuestiones emocionales y las dificultades de integración en el entorno. Las sesiones de arteterapia con escolares sirven para crear un espacio de seguridad en el que se disuelvan los conflictos.”

Uno de los posibles planteamientos podría ser la necesidad del arteterapia en el ambiente escolar y en un permanente contacto con los maestros, para prevenir problemas, y como una intervención precoz. Sería positivo un trabajo interdisciplinar con la asignatura de plástica, o de no existir lo anterior, que ésta asumiese dentro de sus limitaciones parte de las funciones aplicando recursos propios del arte como terapia. Uno de los objetivos es identificar las necesidades reales de los niños y adolescentes. Esto significaría una ventaja no sólo para los alumnos/as, sino también para los profesores, aunque lo ideal sería contar con la asistencia del arte- terapeuta para hacer frente a la particularidad de cada estudiante.

De acuerdo con N. Martínez Diez¹⁵:

“La educación está definida esencialmente como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento. El encuentro educativo debe ser una apertura para el crecimiento común. La educación debe formar en libertad, en asumir la vida con autonomía y autodeterminación. Se debe

Investigación Retórica, Arte y ecosistemas. Departamento de pintura. Facultad de Bellas Artes. Vicerrectorado de Cultura. Universidad Politécnica de Valencia.

¹³ Arias, D. y Vargas, G: “*La creación artística como terapia*”. *Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones*. Barcelona, Integral.

¹⁴ Op. Cit., p: 66.

¹⁵ Martínez Diez, N.: Mesa redonda: Creación e Intersubjetividad “*Creación y espacios de vulnerabilidad*”.

tender hacia una educación de la persona entera, hacia una educación orientada hacia la paz. No hay que educar para y desde el conformismo, sino para la autonomía y la libertad, la libertad como autonomía, capacidad de iniciativa y creatividad.”

Para intensificar la autoestima positiva del alumno/a, también es importante la postura del educador: el “*efecto Pygmalión*”¹⁶ según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que aquella se relaciona. La clave del efecto es la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas del “*Pygmalión*” emisor se comunican al receptor, el cual, si las acepta, puede y suele experimentar un refuerzo positivo o negativo de su autoconcepto o autoestima, que, a su vez constituye una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona. Dentro del aula las expectativas del docente constituyen uno de los factores más poderosos en el rendimiento escolar de sus alumnos. Así que si un profesor espera buenos resultados de sus alumnos, el rendimiento de estos se aproximará mucho más a su capacidad real que si los espera malos. La figura del profesor/a de arte consiste en algo más que en hacer posible la necesidad por parte del alumno/a de dibujar; consiste, más bien en brindar las circunstancias, la motivación y los materiales de tal manera que la experiencia tenga que llevarse a cabo.

El/la docente tiene que tener en cuenta que la actividad artística puede ser una vía de conexión con el proceso de búsqueda que sigue al adolescente, no se trata de abordar este aspecto como si fuese meramente una “crisis” que hay que combatir o curar mediante una terapia artística; sino más bien proporcionarle una alternativa para expresarse y sentirse acompañado.

Cuando uno menciona la palabra “terapia” en ámbitos no médicos como en este caso el escolar, puede provocar cierta incomodidad ya que cataloga en cierto modo a la personas como enfermas, este término tiene connotaciones negativas, sobre todo en la etapa adolescente en la cual la imagen que se tiene de sí mismo es frágil. Por lo cual lo conveniente sería hablar de creación artística y evitar relacionar sus beneficios con este término, es recomendable que sólo se entrevea y que se identifique con experiencias como libertad, desahogo, autoestima, relajación, etc. Los alumnos/as esperan de la clase de Plástica la adquisición de técnicas, de contenidos, experimentar con materiales,

¹⁶ Se ampliará este punto dentro del apartado: “la postura del educador”.

mancharse, olvidarse de la mecánica habitual del centro; lo cual es una imagen menos incómoda que la idea de terapia.

El arte ayuda al ser humano a buscar y a construir su propia identidad:

“La ejecución¹⁷ de una obra es un trabajo de investigación en el que la subjetivación está marcada por la elección de los recursos utilizados para representar. El estilo personal, en la medida en que denota diferencias, favorece la identificación; constituye entonces un proceso que comprende tanto el descubrimiento de las posibilidades de la representación como su entrenamiento, y que se anima a sí mismo.”

Es importante animar a los alumnos/as a que hagan sus propias reflexiones, de ahí la importancia de la práctica artística, como manifestación individual que contribuye a la comunicación y a los vínculos sociales.

Además del respeto a uno mismo tenemos que educar a respetar a los que son diferentes en todos los sentidos no solo por su aspecto, también por su cultura; cuando integramos nuestras culturas en nuestra identidad personal nosotros estamos reconociendo la influencia de diferentes contextos donde hemos crecido y donde estamos viviendo, si a esto añadimos culturas distintas a la nuestra este proceso resulta más enriquecedor.

Pero no podemos olvidar que la presencia cada vez mayor de diversidad social y cultural en los centros educativos aunque sea una ventaja, es una realidad difícil que debe de llevar a una gran reflexión:

“La diversidad es natural¹⁸ y una ventaja para la sociedad pero no se puede ignorar que es un hecho complejo y obliga a pensar en la escuela como un lugar donde coexisten necesidades muy diferentes. Se requiere nuevos enfoques y nuevos medios para atender mejor la peculiaridad, facilitar la vivenciación de la identidad y establecer un contexto donde las estrategias de intervención educativa posibiliten atender a todos los individuos. Para favorecer la comunicación y la relación, para hacer grupo, es imprescindible atender a las diferencias. Quizá así se pueda concebir la escuela como una auténtica comunidad de aprendizaje.

El trabajo artístico es una buena forma de integrar, elaborar y crear a partir de las diferentes realidades culturales. El diálogo que desde la creación propone el arte-terapia, puede ayudar a entender la diferencia como elemento enriquecedor y no como una amenaza.”

¹⁷ López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”, Ediciones Tutor, S.A. P: 43

¹⁸ Recopilación de: Nadia Collete y Ana Hernández, 17-19 diciembre 2001: “Arte, terapia y educación” 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva; Grupo de Investigación Retórica, Arte y ecosistemas. Departamento de pintura. Facultad de Bellas Artes. Vicerrectorado de Cultura. Universidad Politécnica de Valencia, pp: 89-90.

Proceso metodológico y enfoque

El proceso metodológico que se ha seguido en la fijación de objetivos es el de planteamiento del problema, necesidad de información y objetivos de la investigación.

Para las fuentes de información en las primarias se ha obtenido información a través de las técnicas cualitativas, éstas estudian los aspectos internos y profundos del individuo con la finalidad de descubrir las causas y motivaciones de su conducta. La investigación cualitativa se fundamenta en la creación de un ambiente del análisis del individuo que favorezca la eliminación de barreras y limitaciones personales, permita detectar sus motivaciones y profundizar en las causas de su comportamiento. Este tipo de investigación requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano. Es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno.

La investigación cualitativa tiene como clave central comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo conducen hacia un fin determinado. El objeto de la investigación cualitativa es el conocimiento del significado que tiene una acción para el sujeto. Se trata de datos referenciales, de vidas personales que se desarrollan dentro de un determinado contexto social.

La investigación cualitativa presenta una visión holística de la realidad. Los hechos tienen sentido porque son partes de representaciones simbólicas, los sujetos reflejan su interioridad mediante expresiones sensibles y toda manifestación social muestra una interioridad subjetiva, al actuar las personas piensan, valoran, tienen sentimientos, y motivaciones.

En la investigación cualitativa se requiere que el investigador acceda a aquel material que no es disponible fácilmente, como indagar acerca de los sentimientos, así como comprender emociones y pensamientos. En este punto es donde juegan un papel importante las técnicas proyectivas, estas constituyen una metodología diseñada a partir de fundamentos psicoanalíticos, que consiste en la presentación de estímulos,

preferiblemente ambiguos, para que la persona los logre proyectar en aquellos aspectos inconscientes de su personalidad.

Se presenta a los alumnos/as una serie de estímulos relacionados con el tema objeto de estudio para que en base a sus reacciones e interpretaciones proyecten su opinión sobre el mismo. La obtención de información es obtenida mediante la construcción e interpretación de imágenes, dibujos y expresión de comportamientos.

Aunque se ha seguido el planteamiento de la técnica cualitativa, también se ha utilizado la encuesta personal, aplicación propia de las técnicas cuantitativas, por lo tanto hay una actuación conjunta de distintas metodologías. Con la encuesta se obtiene una información concreta y especializada de forma más directa. La encuesta permite realizar una fotografía en un momento concreto. También se ha empleado la técnica de la observación, ésta técnica ha permitiendo la obtención de información del alumnado; siguiendo sus comportamientos, observando directamente sus conductas y la satisfacción o actitud negativa provocada.

Los recursos disponibles en esta investigación son los humanos. Los sujetos de investigación son personas físicas (alumnos/as) que de una u otra forma brindan información para desarrollar de la mejor manera esta indagación, con el fin de determinar las causas y posibles soluciones del problema planteado. La experiencia se desarrolla en el ambiente natural en el que conviven las fuentes consultadas, de las que se obtienen los datos más relevantes a ser analizados, dirigidos a descubrir relaciones e interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas.

Para las fuentes secundarias me he centrado en la búsqueda de documentos, bibliografías, libros, tesis relacionadas, artículos, archivos.....).

El enfoque en una investigación de artes es diferente al de una investigación científica, ya que requiere cierto grado de subjetividad como un factor esencial para llegar a conclusiones en cuanto a la calidad de la investigación. Eisner¹⁹ señala que en la investigación no es necesario ser científico para plantear una serie de cuestiones, la investigación artística es igualmente válida ya que el arte también nos ayuda a

¹⁹ Elliot, E (2002): *“El Arte y la Creación de la Mente”*. New Haven y Londres: Yale University Press. pp: 50-52.

comprender el mundo en el que vivimos y es más adecuado para medir cosas intangibles.

El enfoque constructivista es esencial para comprender el contexto, el contenido y la forma de hacer este proceso de investigación artística y de debate estético.

Las conclusiones extraídas pueden ser a la vez subjetivas y objetivas. El contenido nos habla de la lectura de los signos, símbolos y otras formas de significado dentro de una obra de arte. Estos tienen a menudo capas de significado dependiendo de los puntos de vista culturales, sociales y políticos de la artista y el espectador, así como el contexto donde se desarrollan. La forma es el medio de expresión que se utiliza para transmitir significado; la enseñanza se organiza en torno a las ideas, pensamientos y necesidades por lo que los alumnos/as no sólo desarrollan conocimiento del arte, también lo comprenden. Además se les ofrece la oportunidad de un desarrollo cognitivo en el que indagar, explorar y conocerse a sí mismos.

Un elemento importante es el aspecto metacognitivo del constructivismo, que ayuda a los estudiantes a identificar sus propias maneras de percibir el mundo, las creencias, los valores y construcciones culturales mediante el cual se crea el significado. El objetivo de este proceso es la creación de pensadores independientes. El constructivismo es una filosofía de aprendizaje centrada en reflexionar sobre nuestras experiencias, ya que al construir nuestra propia comprensión del mundo en que vivimos cada uno de nosotros formamos nuestras propias pautas y esquemas mentales, que usamos para dar sentido a nuestras vivencias. El aprendizaje, por lo tanto, es un proceso para amoldar nuestros modelos mentales y acomodar nuevas experiencias.

Se examina el valor del proceso artístico y la producción de conocimiento, se estudia la producción creativa. La intención es analizar las obras en relación con otras obras, los resultados obtenidos, la contribución al discurso; nuevas posibilidades, los obstáculos encontrados y los problemas pendientes que deben abordarse en futuras investigaciones. Al referirnos a las metodologías empleadas no podemos olvidar la visión y planteamiento que nos argumenta Ricardo Marín Viadel, nos expone cómo hasta ahora el “enfoque” artístico” ha sido considerado una sub-modalidad dentro de los enfoques

cualitativos. Pero la Investigación basada en²⁰ las Artes Visuales contiene una serie de novedades metodológicas que llevan a un camino independiente; con interrelaciones con el ámbito cuantitativo y cualitativo.

En la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales una imagen o un conjunto de imágenes descubren nuevas ideas, conceptos, datos o preguntas sobre la educación. El método se centra fundamentalmente en los procesos de creación de imágenes de diferentes disciplinas de las artes visuales, se suelen abordar problemas educativos en general y los de la Educación Artística en particular; los lenguajes principales son los visuales.

“En Educación Artística²¹ los problemas sobre los que se trabajan están vinculados al aprendizaje y la enseñanza de las imágenes, las obras de arte y las culturas visuales.

La investigación en Educación Artística es un delicado territorio fronterizo en el cruce de dos grandes rutas, la investigación en educación y la investigación en artes visuales, que a su vez están estrecha e indisolublemente conectadas con la investigación en todos los demás campos del conocimiento.” (2005: 266)

En esta investigación ha sido importante aplicar una variada gama de estrategias, técnicas e instrumentos de investigación en cualquiera de las tres principales corrientes metodológicas: la cualitativa, la cuantitativa y la artística.

-Recogida de datos

- Trabajo de campo

-Análisis de los resultados

-Conclusiones

Objetivos fundamentales que se ha pretendido conseguir en esta investigación para cada alumno/a:

- Buscar la propia identidad.

- Desarrollar un concepto de sí mismo como individuo y en consecuencia construir una identidad.

²⁰ Marín Viadel, R (2005): *“La investigación en Educación Artística”*, Ed. Universidad de Granada, Humanidades/Bellas Artes.

²¹ Marín Viadel, R., opus cit.

- Profundizar en la relación con ellos mismos, con los demás compañeros y familiares.
- Construir su lugar en el grupo.
- Ser conscientes de las personas importantes para ellos, grupo de intereses, objetivos, lugares o actividades.
- Adquirir otra forma de expresión lejana a la expresión verbal, y que les ayuda a afianzar su identidad, reforzar su autoestima y a fortalecer sus capacidades expresivas.
- Aportar un espacio de creación y libertad de expresión que facilite la espontaneidad como una alternativa que contribuya a afirmar su personalidad.
- Conseguir una solidez personal.
- Aceptar las diferencias en los otros.
- Utilizar la metáfora como un camino alternativo para reflejar los miedos e inquietudes de los sujetos, para que les permita canalizar sus sentimientos y fortalezca su autoestima.
- Aflorar el interés por la autorreflexión, con la intención de enriquecer el desarrollo de las habilidades y capacidades tanto individuales como en grupo.
- Lograr el control de sus emociones y sus actos, ya que tendrán más posibilidades a la hora de formarse como personas y prepararse para la edad adulta.

Resumen de la investigación

El punto de partida en esta investigación se centra en exponer la problemática que vive el adolescente, cómo manifiesta sus emociones y sus relaciones sociales con el entorno al que se enfrenta, y presentar la actividad artística como un instrumento de integración social entre los distintos ámbitos sociales y culturales con los que se enfrenta.

Se expone una descripción del centro escolar al que pertenecen los alumnos/as, se tratan temas como la postura del educador/a, se realiza un análisis de las características propias de la adolescencia, se refleja la problemática existente en el sistema educativo y se dedica otro capítulo a la importancia de la educación artística y del arte terapia. Temas todos ellos necesarios para enfocar interrogantes, planteamientos y lo que es más importante posibles respuestas a la hipótesis expuesta en esta Tesis.

Posteriormente se exponen los trabajos realizados con el alumnado durante varios cursos escolares, en los cuales conviven estrategias, maneras y actitudes propias del arte como terapia con la asignatura de Educación Plástica y Visual; intentando conservar tanto en la metodología aplicada como en los contenidos propuestos la identidad que le corresponde a cada ámbito. En cada capítulo se presentan temáticas, recursos y diferentes técnicas; en la introducción se plantean distintas finalidades e interrogantes que más adelante se analizan, cuestionan y valoran en la exposición de las obras realizadas; para terminar llegando a una serie de conclusiones.

La parte práctica (trabajo de campo) corresponde a los siguientes capítulos y sus propuestas: **Cap.V. *La Fantasía*** (Viaje imaginario, Paisaje fantástico); **Cap.VI. *Identidad*** (Busca tu identidad, Construye tu lugar en el grupo, Siente y vive una experiencia); **Cap.VII. *La diversidad en el arte*** (La pintura tradicional china, La palabra y el sentimiento, Libera y transforma tu energía); **Cap.VIII. *Libera la carga negativa*** (Expresar nuestra ira, Dar forma a las sensaciones experimentadas); **Cap.IX. *Mandala, imagen de meditación y de resurgimiento***; **Cap.X. *La publicidad*** (Técnicas visuales, Visión crítica sobre los estereotipos); **Cap.XI. *El dibujo y la fotografía como expresión de nuestra existencia*** (Sensaciones a través del carboncillo; La mirada y el dibujo, Jugando con Chema Madoz).

El último punto es el referente a la bibliografía: libros, archivos y documentos presentes en este trabajo. En el anexo se incluyen ejemplos de algunas de las encuestas presentadas al alumnado durante esta investigación.

Metodología del trabajo

Los trabajos presentados pertenecen a **grupos de alumnos/as de 3º y 4º de la ESO**, con edades comprendidas entre 14 y 18 años. En 3º de la ESO la asignatura que se les imparte es la de Educación Plástica y Visual, dos horas a la semana y en 4º ESO la asignatura pasa a ser Imagen y Expresión²² con tres horas semanales.

²² Esta asignatura está considerada por el centro como optativa aunque es de carácter obligatorio para todo el alumnado de 4ºESO.

Para desarrollar esta investigación se recurre a diferentes **temas**, representados a continuación:

El capítulo. V está basado en la fantasía, recurso que empleamos para representar cosas que no podemos admitir en la realidad, para crear espacios prohibidos, para sumergirnos en viajes a través de la imaginación; es decir utilizar la fantasía como herramienta terapéutica. Está presente el poder que ejerce la palabra hablada y como puede nutrir los dibujos evocando diferentes imágenes, pudiendo ser irracionales e incluso provocadoras. Las palabras tienen un poder liberador y excitan la imaginación.

Otra temática representada es la que tiene relación con el terror y el miedo; aporta gran valor terapéutico enfrentarnos a situaciones de angustia a través de la fantasía y la creatividad, este mundo simbólico nos ayuda a reconocer nuestra indefensión; el artista puede transferir sus miedos al contenido de su composición, a los gestos, a las formas, al color. Nuestros conflictos internos se exteriorizan mediante la obra plástica reflejando nuestro mundo interior.

Se ofrece la búsqueda de la identidad en **el capítulo. VI** mediante imágenes personales, para profundizar en la relación con uno mismo y con su entorno, retomar sentimientos perdidos por el paso del tiempo, revivir experiencias, explorar nuestro interior. Para construir su identidad se propone al alumnado realizar autorretratos utilizando distintas figuras retóricas visuales, siendo importante el poder de persuasión que estas ejercen sobre el lenguaje. Los alumnos/as tienen la libertad de plasmar hasta donde quieran partes de su propia personalidad. Con los diferentes trabajos presentados se puede construir una realidad distinta de la que los alumnos/as tienen, una realidad inverosímil, que nos comunique efectos evocadores; así como tener una visión de cuál es su lugar en el grupo y su relación familiar. Teniendo en cuenta la realidad social que estamos viviendo se considera necesario trabajar con la diversidad en **el capítulo. VII**, este tema es relevante en esta investigación porque vivimos en un espacio multicultural. Es preciso que los alumnos/as comprendan la influencia y la evolución que otras culturas distintas a las nuestras han tenido a lo largo de la historia. El alumnado debe tomar conciencia de las diferentes realidades y aceptar otras maneras de ver, respetándolas y enriqueciendo sus proyectos desde otros puntos de vista.

Una de las propuestas se basa en la cultura china, su elección se debe a su interés por la expresividad primando el sentimiento frente a la estética, pudiendo el artista trabajar de una forma más libre para alcanzar la abstracción. Otro recurso presente es la poesía, en ella el contenido siempre ha sido el sentimiento por lo que podemos identificar nuestras emociones y organizarlas sin lógica; estas pueden aparecer disfrazadas, ocultas, convertidas en metáforas. Se propone la creación de *Haikus*, esta forma poética japonesa resulta muy fácil de manejar, es sutil y su estructura asimétrica sugiere al adolescente cierta libertad, facilitando así su trabajo con una postura más relajada.

Una de las intenciones en esta tesis es la ubicación de la cerámica en el panorama de la Historia del Arte en general y el de las Artes Plásticas en particular, para ello en este capítulo dedicado a la diversidad se pretende conocer y respetar la historia de la cerámica de otras culturas y de la nuestra, en periodos concretos (japonesa, china, musulmana, indígenas americanos, y/o española). El hecho de que el arte no se exprese verbalmente dispone a nuestro alcance como analizaremos en **el capítulo. VIII**, un espacio donde liberar nuestras frustraciones, miedos, estados de ira, siendo las imágenes un medio de comunicación para construir metáforas que transformen dichos sentimientos negativos en constructivos. Se analiza como este espacio es necesario para el adolescente, cómo le ayuda a canalizar ciertas emociones sin tener que contenerlas pero de una forma adecuada. Abandonar todo lo negativo que uno contiene dentro de sí para conseguir enterrarlo en un lugar inofensivo. La obra sería en este caso un espacio para exteriorizar la violencia contenida, las tristezas y los miedos, teniendo como meta el desarrollo de una nueva simbolización del individuo.

Vemos también la creación de un mándala en **el capítulo. IX**, como instrumento de ayuda para encontrar el equilibrio emocional y aflorar nuestros sentidos, para reforzar talentos y habilidades y encontrar una armonía interior llena de paz e incluso de sanación: “La persona²³ plenamente humana mantiene un equilibrio entre “interioridad” y “exterioridad”.

²³ Powell, Joseph, J (2005): *¿Por qué temo decirte quién soy? Sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal*. Sal Terrae

Otro ámbito presente es el de la publicidad, en **el capítulo. X** que nos permite trabajar con los alumnos/as en un campo fundamental en el que deben ser críticos, como son los estereotipos y además enseñarles que el contenido va unido a la forma y que su función es comunicar, expresar y describir. Se les aporta otras formas distintas de representar las cosas partiendo de un análisis de técnicas visuales.

En **el capítulo. XI** se tiene en cuenta que el lenguaje artístico sería menos rico si no se tomasen prestadas otras imágenes, que son formas gráficas de la identidad cultural que lo enriquecen. Como por ejemplo medios como la fotografía en blanco y negro y en color, y el grabado. Realizar obras siguiendo el ejemplo de algún artista, forma parte elemental de la enseñanza del arte. Hay que tener cuidado con el trabajo sumiso de copias de composiciones ajenas ya que puede perjudicar en determinados aspectos el desarrollo de ciertas aptitudes, por lo que siempre es aconsejable interpretar y no copiar.

En todas las propuestas existe el propósito común de generar un espacio de intercambio y reflexión, en el cual el alumnado pueda reflejar sus sentimientos, emociones, pensamientos, interrogantes...libre e espontáneamente. También la oportunidad de conocerse a sí mismos, explorar en su interior a través de la creación de imágenes con la presencia de las metáforas, como una vía alternativa para construir nuevas realidades.

Se plantean distintos recursos y técnicas en la presente investigación, se propone al alumnado experimentar la técnica de la acuarela junto con otros materiales. Se insistirá en que se dejen llevar por la improvisación y el azar para crear efectos inesperados. A esta forma de trabajar se adapta la técnica de la témpera con tinta china presente en otro ejercicio con la finalidad de que los alumnos/as se sumerjan en procesos no del todo controlables, los efectos serán inesperados, la sorpresa será la protagonista. La tinta china es elegida para dos de los proyectos presentados en la esta tesis por su fluidez, característica imprescindible en el tema de la pintura tradicional china y por la intensidad del color negro ya que puede conferir más dramatismo aportando más contenido al tema relacionado con el terror.

Uno de los recursos empleados son las fotografías, éstas nos permite explorar y crear nuevos espacios, están basadas en la mirada por lo que en las imágenes se encuentran

grabados elementos del individuo como sus emociones, intenciones y percepciones. Se destaca el uso de la fotografía como terapia, ya que retomamos de nuevo aquellos sentimientos que a veces guardamos y que van desapareciendo con el paso del tiempo. Permite un espacio donde las imágenes pueden ser metáforas reveladoras de sueños, misterios, hechos pasados, detalles olvidados y sentimientos perdidos.

Partiendo de sus propias fotografías se proponen las técnicas del fotomontaje y/o *fotocollage* como medios para manipular la realidad a través de las texturas fotográficas. Se tiene presente la técnica del *collage*, con la intención de que el grupo de alumnos/as incluya el objeto en sus obras sacándolo de su contexto habitual pasando a tener otro significado y la misma importancia que las zonas pintadas. Se alteran las texturas de los objetos para cambiar su expresividad y comunicar otros mensajes. Se experimentan con distintas texturas y materiales. El *collage* es un recurso muy apropiado para el adolescente, en la propuesta “la palabra y el sentimiento” manifiesta los sentimientos que las palabras le provocan mediante esta técnica, mostrándonos un retrato de los diferentes aspectos de su persona, estos pueden ser contradictorios y sin unidad.

En esta investigación vemos la pintura no sólo como un medio para simbolizar las imágenes, también el movimiento del cuerpo, el movimiento de la identidad del artista. Otro punto importante de la investigación es acercar al alumnado a técnicas como el modelado y la cerámica creativa empleando como material la arcilla, este recurso representa un nexo entre los sentidos y los sentimientos y nos permite reconocer nuestras experiencias más viscerales. También puede colaborar a que la persona elimine sus cargas y tensiones negativas. El modelado con barro es una experiencia alimentada de equilibrio, donde la exploración de texturas conlleva una gran carga terapéutica que nos abre a imágenes cargadas de sentimientos, con el barro el interior fluye y resurge al exterior con formas concretas o sin ninguna estructura determinada.

Dentro del mundo de la publicidad se anima al alumnado a experimentar con herramientas informáticas, programas de diseño y tratamiento fotográfico, siempre con la libertad necesaria para que se elijan los medios necesarios para transmitir el mensaje correspondiente. La adolescencia es una etapa donde para ellos/as es importante que los dibujos realizados tengan un alto grado de complejidad y perfección, siendo un

momento en el que empieza a nacer una actitud crítica hacia sus obras. Por estos motivos es importante proporcionar al adolescente de los modos de expresión necesarios para que se pueda comunicar con familiaridad y proporcionarle confianza en sí mismo. No hay que olvidar que los trazos realizados en el dibujo son la expresión y reflejo transitorio de nuestra existencia, de nuestro pensamiento, de nuestro mundo interior. El dibujo es un soporte que comunica con el interior del sujeto y también le pone en contacto con el mundo exterior. Como medio para dibujar se propone trabajar con el carboncillo por ser directo y rápido, además deja hueco a la espontaneidad y aporta un gran valor expresivo a la obra.

Los materiales y las técnicas propuestas ofrecen a los alumnos/as un campo amplio para experimentar estimulando su interés:

“La creación artística²⁴ se convierte en un medio de expresión comunicativo, que obliga a tomar decisiones, en donde la persona remite hacia la historia de su vida. En la posterior discusión sobre lo realizado, analiza su obra y explica y racionaliza el significado de lo que ha hecho, visualiza sus defensas o su negativismo, deja al descubierto sus sentimientos, toma discernimiento de su propia identidad y lo hace partícipe a los demás”. “... Los sentimientos y pensamientos más fundamentales de las personas, derivados del inconsciente, alcanzan su expresión a través de las imágenes y no de las palabras.” Margaret Naumberg. Siempre es muy importante la motivación, esta puede ser por medio de la palabra hablada ya sea por medio de una visualización o no, de una poesía, de una obra de arte, de una música, o de los materiales y técnicas propuestos.” (López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N; 2006:151-152)

Como vemos autores como Klein, J.P; Bassols, M; Bonet, E. 2008: 74²⁵; también consideran elemental en el desarrollo de los proyectos la investigación con los diferentes materiales y las técnicas:

“Surge la necesidad de conocer aquellos mediadores que son los materiales. Los primeros encuentros pueden resultar áridos y requieren usar los sentidos en su totalidad, explorar, experimentar, buscar posibilidades diversas, ejercitar desde un nivel primario de libertad las posibilidades expresivas de todo aquello susceptible de ser usado en el taller. Las propuestas

²⁴ López Fdez.Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”, Madrid. Ediciones Tutor, S.A.

²⁵ Klein, J. P; Bassols, M; Bonet, E (coord), (2008): “Arteterapia. la creación como proceso de transformación”, Barcelona. Octaedro.

potenciarán la primera intención, la idea primera que suele perderse en la búsqueda de un resultado estético enmascarador.”

Este encuentro con la materia es importante ya que libera al alumno/a de ciertas inseguridades y miedos al no ser expuestas sus habilidades de representación desde el principio; siendo factor principal el contacto y conocimiento con los materiales y por lo tanto quedando la parte estética relegada para más tarde.

La línea de trabajo que se ha seguido parte de ofrecer al alumnado una propuesta, el primer paso por parte de la profesora, es realizar una exposición sobre la intención, temas, recursos y técnicas requeridos para que el alumnado tenga una visión clara y global sobre el trabajo a realizar. Se anima en todos los trabajos a que el alumno/a ensaye al principio sin ningún tipo de presión estética con las técnicas precisas, que se sumerja en el proceso de una forma libre y relajada; que reflexione sobre sí mismo, se plante preguntas, busque soluciones, que intente encontrar un nexo entre sus emociones, percepciones, sensaciones interiores con el mundo exterior. Que a través de metáforas visuales cree su espacio sea racional o irracional, sea libre de elegir como quiere su mundo.

“Crear de forma libre²⁶, donde las personas “hagan lo que desean” o darles una directriz, son dos formas de trabajo validas que conviene alternar. Se deben realizar actividades para aprender a distinguir las sensaciones de los sentimientos: el calor en la casa, el frío en las manos, la comodidad o incomodidad, son sensaciones corporales; el miedo, la ira, el amor, la alegría, etc. son sentimientos. Hay que constatar en ellos el aquí y ahora en actitud de aceptación, sin juzgar ni obligar el cómo deberíamos sentirnos.” (López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. 2006; 151)

En algunas propuestas se ha considerado importante ofrecer al alumnado la posibilidad de interpretar, insistiendo en la postura de no copiar:

“La persona²⁷ que desconoce el mundo de las prácticas artísticas no deja de relacionar el “dibujar bien” con el copiar o realizar una mimesis exacta de lo que contempla, con lo que inicialmente parte de un imposible. Una vez se empieza a utilizar el término “interpretar” todo cambia: le

²⁶ López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”. Madrid. Ediciones Tutor, S.A.

²⁷ Recopilación de: N. Collete y A. Hernández, 17-19 diciembre 2001: “Arte, terapia y educación” 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva.; Grupo de Investigación Retórica, Arte y ecosistemas. Departamento de pintura. Facultad de Bellas Artes. Vicerrectorado de Cultura. Universidad Politécnica de Valencia. P: 76.

quitamos un importante lastre a nuestra conciencia y recorreremos un buen trecho en el camino de la aceptación y la validez, no sólo de nuestro propio trabajo sino también del de los demás.”

Para el adolescente no conseguir representar la realidad que vive, con una imagen muy detallista, le puede provocar desanimo por lo que aunque la mayoría de las propuestas presentadas en esta investigación se centran en la autoexpresión a favor frente a la estética, no se considera oportuno descartar esta última en su totalidad.

Aunque mi práctica tiene lugar en un centro de enseñanza y por lo tanto pertenece más al ámbito de la enseñanza del arte, he tenido presente su posible valor terapéutico, intentando como en el arte como terapia conceder más relevancia a la autoexpresión y no a realizar un buen dibujo; así como en convertir a mis alumnos/as en miembros mejor integrados en la sociedad y no en artistas hábiles. Dejando libertad a una serie de puertas abiertas a diferentes categorías donde la fealdad, la crudeza, la ironía...etc.; pueden jugar o no con la belleza.

Mi intención ha sido que los alumnos/as entiendan el desarrollo de la asignatura de Plástica como un medio de expresión que todo el mundo puede utilizar, no solo para entendidos, ya que las emociones y los sentimientos forman parte de cada individuo, y el arte se ocupa de todo ello. El arte nos da sentido. Nos introduce en el mundo del ensueño, donde todo es posible, y donde no hay tabúes ni prohibiciones. Uno de las características más importante de su práctica es que el arte es un elemento de transformación. El arte permite a cada persona plasmar su identidad y ser ella misma. Tendrá la posibilidad de autoexpresarse y autoexplorarse. Otro aspecto presente es la interacción con el espacio, el movimiento corporal alrededor del soporte, integrar movimientos y trazos, la experimentación constante con las texturas visuales y táctiles, la presencia en la obra de objetos y la búsqueda a través de la transformación de nuevos mensajes.

La duración de las clases es de una hora y se desarrolla en un aula específica para la asignatura de educación artística. Es un aula amplia con mesas grandes para distribuir a un máximo de cuatro alumnos/as, la disposición del espacio permite trabajar en el suelo con grandes formatos y no sólo a nivel individual también en grupo favoreciendo el

movimiento corporal mencionado anteriormente. Dispone de agua corriente, lo que permite trabajar con amplitud de técnicas y mantener limpia la clase. Se han reservado parte de las instalaciones para guardar los trabajos dependiendo del soporte utilizado; la disponibilidad de estanterías permite colocar trabajos delicados y con volumen sin que sufran ningún daño.

Los alumnos/as traen el material necesario para las propuestas en cada sesión, sólo se guarda en clase hasta su finalización los soportes de gran formato. Una vez terminadas las obras la profesora anima al alumnado a conservar cada trabajo con la presentación adecuada, para exponerlos al final de curso en una exposición²⁸ que coincide con la fiesta del colegio.

²⁸ La fiesta se realiza el último viernes de Mayo, la finalidad de su realización es conseguir fondos para las misiones que la Congregación tiene en África (Benín). Se exponen todos los trabajos realizados durante el curso en la asignatura de Plástica, desde Infantil hasta Secundaria.

CAPÍTULO II

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

POSTURA DEL EDUCADOR/A

CAPÍTULO II

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

Se trata de un centro concertado desde Infantil hasta Secundaria Obligatoria, situado en Madrid, en la zona de Puente de Vallecas. El Instituto de Religiosas, titular de este centro, llegó al Puente de Vallecas en el año 1904, estableciéndose en 1934 en su lugar actual, la c/ Emilio Ortuño, 13. El edificio ha tenido las remodelaciones necesarias para responder a los distintos planes de estudio y a la demanda del entorno. De acuerdo a la Ley, el Centro implantó la LOGSE en el primer curso 1996/97.

El nivel económico y social del alumnado es el que corresponde a una media baja con poco poder adquisitivo. Su situación económica es claramente desfavorable con respecto a la media municipal. El nivel corresponde a la clase obrera, empresarios autónomos, pequeñas industrias y algunos, los menos, profesiones liberales, por lo que el ambiente cultural y de estudio que viven los alumnos/as del colegio, es poco propicio en cuanto a motivaciones familiares se requiere. Hay un porcentaje de un 10% de familias en paro. Bastantes alumnos/as provenientes de familias desestructuradas, con una problemática peculiar que requieren una atención y seguimiento especial.

El centro se presenta a las familias con su ideario bien definido y admite a cuantos quieran venir a él sin más limitación que la que conlleva la zona. La remodelación de viviendas antiguas en la zona, posibilita el que vengan a vivir aquí familias jóvenes con hijos comprendidos en edad escolar. También hay bastantes alumnos/as que pasan mucho tiempo en casa solos, debido a que los padres trabajan, y otros que están al cuidado de los abuelos, con la problemática que ambas situaciones conlleva.

Hay que destacar que por el entorno en el que está situado el centro hay matriculados en el mismo, un número importante de inmigrantes que desarrollan las actividades del centro totalmente integrados en sus cursos y con todos sus compañeros; para ellos, como para otros alumnos/as que por sus características así lo necesiten, hay habilitadas clases de apoyo para las asignaturas necesarias con el fin de lograr una mayor adaptación a las clases y que todos los niños/as lleguen a comprender y a alcanzar los objetivos diseñados para cada curso. Algunos de ellos vienen con total desconocimiento del idioma, estos son atendidos por personal religioso con carácter voluntario.

La presencia de inmigrantes ha ido en aumento en los últimos 10 años, siendo ya en algunos cursos del 50%. La mayoría proceden de distintos países de Sudamérica (Colombia, Perú, y Ecuador son los más presentes).

CURSO 2010/2011

NIVEL EDUCATIVO		EDUCACION SECUNDARIA CONCERTADA			
CURSO	1°	2°	3°	4°	TOTAL
UNIDADES EN FUNCIONAMIENTO	2	2	2	2	8
N° TOTAL ALUMNOS	60	53	48	50	211
ALUMNOS INMIGRANTES	11	13	14	14	52
RATIO ALUMNOS/UNIDAD	1/30	1/26 1/27	1/24	1/25	1/26

La población escolar actualmente sigue siendo muy numerosa, con un total de 644 alumnos/as distribuidos de la siguiente forma:

RATIO PARA EL CURSO 10/11 – 15/02/2011

Infantil	1°	27	26	53
	2°	24	23	47
	3°	23	23	46
Primaria	1°	24	25	49
	2°	26	27	53
	3°	25	24	49
	4°	24	25	49
	5°	24	25	49
	6°	25	24	49
Secundaria	1°	30	30	60

	2°	25	24	49
	3°	21	21	42
	4°	24	25	49

TOTAL ALUMNOS INFANTIL -----146

TOTAL ALUMNOS PRIMARIA ----- 298

TOTAL ALUMNOS SECUNDARIA -----200

TOTAL 644

El Centro cuenta con: 6 unidades concertadas en Ed. Infantil, 12 unidades concertadas en Ed. Primaria, 1 aula de educación compensatoria en la modalidad de “grupos de apoyo”, 4 unidades concertadas en ESO, 1^{er} Ciclo, 4 unidades concertadas en ESO, 2^o Ciclo, 1 aula de educación compensatoria en la modalidad de “grupos de apoyo”

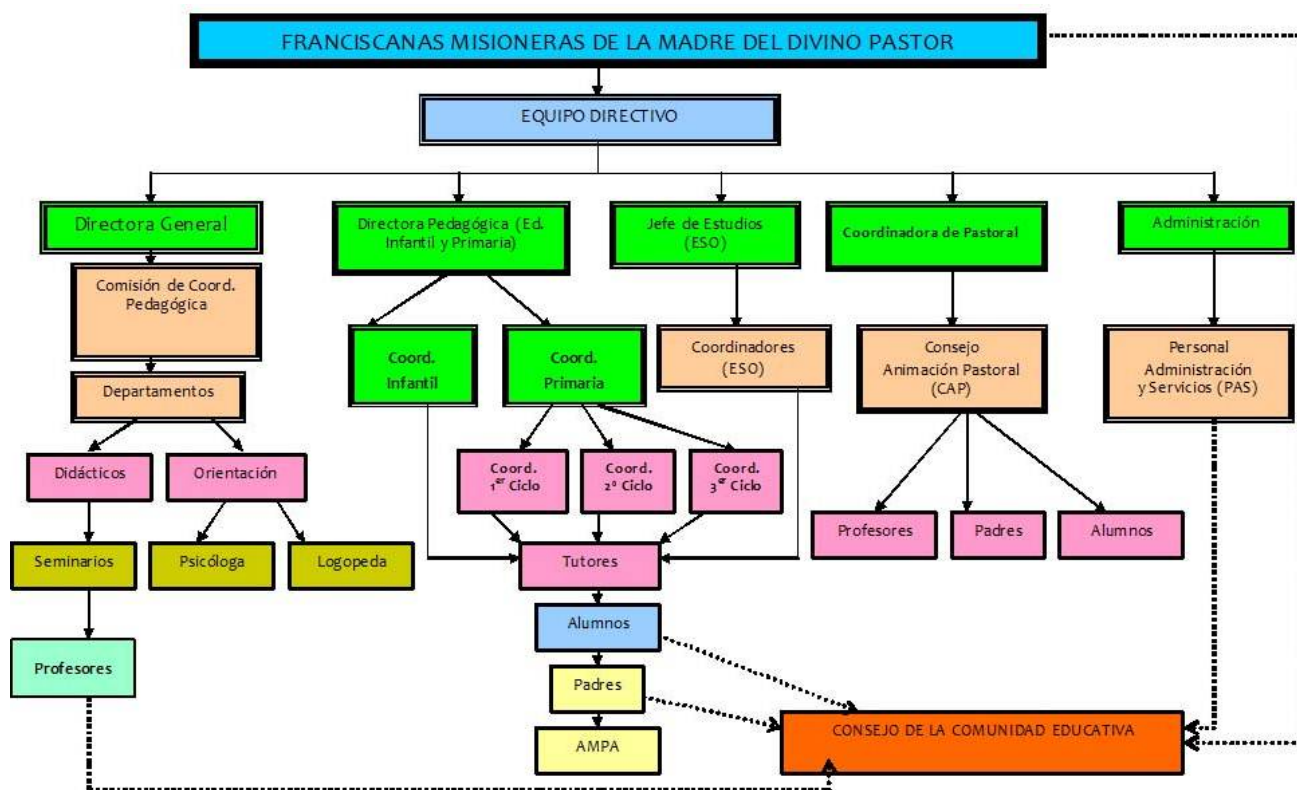
La relación con los padres y madres cada vez es menos fluida. Uno de los motivos ha sido la desaparición hace algunos años del AMPA que presentaba una gran colaboración en distintas actividades, particularmente es la que movía y coordinaba las Actividades Deportivas del Centro. Funciona también la Escuela de padres con una asistencia muy positiva. En el Centro se desarrollan una serie de actividades extraescolares como: inglés, danza, judo, informática, ajedrez.

En cuanto a la organización del centro se puede ver en el organigrama del colegio que se adjunta al final de este apartado. Los departamentos que articulan la enseñanza de las diferentes materias son: conocimiento del medio con ciencias sociales; tecnología en coordinación con física; el departamento de artísticas (Ed. plástica y visual, música y Ed. Física) y lengua con lenguas extranjeras (inglés y francés).

Para finalizar, señalar la existencia en el centro de órganos de funcionamiento pedagógico, muy importantes para mejorar la calidad de enseñanza de los niños/as con necesidades de aprendizaje especiales: departamento de orientación psicopedagógica que coordina la rama de tutores y equipos docentes, así como todo lo que supone apoyo o atención con especialistas en dislexia, logopedia y dislalia. La orientación constituye un proceso destinado a la formación integral del alumnado, por tanto hace referencia

tanto a su desarrollo personal, educativo y profesional. Integra cuatro aspectos fundamentales: educación como orientación para la vida, orientación como asesoramiento sobre caminos diferentes, orientación como educación sobre la propia educación, orientación para la toma de decisiones. Y la comisión de coordinación pedagógica, de la que dependen los departamentos.

Organigrama del centro



CAPÍTULO II

POSTURA DEL EDUCADOR/A

Para intensificar la autoestima positiva del alumnado, es importante la postura del educador/a. El “*efecto Pygmalión*” representado y explicado por José-Vicente Bonet (1997: 115-123)²⁹, nos muestra que las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que aquélla se relaciona. Las expectativas que una persona concibe sobre el comportamiento de otra pueden convertirse en una profecía de cumplimiento inducido. La clave del efecto es la autoestima, pues las perspectivas positivas o negativas del “*Pygmalión*” emisor se transmiten al receptor, el cual, si las acepta, puede y suele notar un refuerzo positivo o negativo de su autoconcepto, que, a su vez forma una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona.

Ser “*Pygmalión*” positivo no consiste en imponer, sino en acompañar; en una actitud de cálido aprecio e interés por la otra persona, por su bien. Dentro de la clase las expectativas del docente componen uno de los factores más poderosos en los resultados escolares de sus alumnos/as. Así que si un profesor espera buenos resultados de sus alumnos, el rendimiento de estos se acercará mucho más a su capacidad real que si los espera malos.

El docente no tiene que dejar su papel de adulto y no debería pretender igualarse al alumno/a:

“El adolescente³⁰ en busca de su identidad quiere llegar a ser sujeto de sí mismo y de su vida, pero todavía es dependiente de sus padres y sobre todo sigue siendo el objeto de su propio cuerpo a cuya transformación asiste. Se ha de evitar simular ser un adolescente adoptando una falsa identidad, porque de esta manera no se va a ayudar el adolescente a encontrar la suya.” (Klein, 2006: 51)

Una relación amable entre profesor/a y alumno/a, y una fe real por parte del profesor/a en la posibilidad de que el alumno/a se supere, es difícil que, al menos a largo plazo, no propicie resultados positivos. Las expectativas negativas parecen comunicarse más

²⁹ Bonet, J.V.: “*Sé Amigo de ti mismo (Manual de Autoestima)*”. Santander, Editorial Sal Terrae, (9ª Edición).

³⁰ Klein, J.P. (2006): “*Arteterapia*” una introducción. Barcelona. Octaedro,

fácilmente que las positivas, y el comportamiento no-verbal del “Pygmalión” es más influyente que el meramente verbal; además se tiende a prestar menos atención a los alumnos/as de quienes se espera poco. Las expectativas positivas y realistas del “Pygmalión positivo” no funcionan por arte de magia, sino que potencian lo que ya está latente en el alumno/a. La efectividad del “efecto Pygmalión” depende en gran medida de la autoestima del propio Pygmalión. El mejor “Pygmalión positivo” de sí mismo es el mejor “Pygmalión positivo” de sus alumnos/as.

Bonet³¹ recomienda a los educadores que, siguiendo las normas de reconocidos psicopedagogos como Purkey y Coopersmith, nos esforcemos por crear en nuestras aulas un ambiente caracterizado por los siguientes factores:

- RETO, poner metas altas pero alcanzables.
- LIBERTAD, de equivocarse, para que el alumno/a aprenda a tomar decisiones por su cuenta.
- RESPETO, hacia la persona del alumno/a.
- CORDIALIDAD
- DISCIPLINA, que brote del interés cordial del educador/a por el alumno/a.
- ÉXITO, el elogio apropiado es más conducente al rendimiento escolar que la crítica y la corrección punitiva.

También Lowenfeld-Lambert³² (1980: 35-36) hacen referencias sobre las posturas del educador:

“Los maestros/as que se inclinan por el dominio de las destrezas antes que por el desarrollo de la expresión piensan que es necesario saber usar un pincel, limpiar el exceso de pintura y controlar la calidad de la línea antes de que se logre verdadera expresión con ese material. Un factor muy importante a tener en cuenta es el hecho de que la labor creativa debe comprenderse en forma individual. Cada trabajo artístico debe ser considerado según sus propios méritos en cualquier nivel de la enseñanza. El valor de la experiencia artística está en el proceso.”

Lowenfeld y Lambert (1980: 62-70)³³ indican que:

³¹ Bonet, opus cit. pp.126.

³² Lowenfeld, V-Lambert, W: “Desarrollo de la capacidad creadora”. Buenos Aires Editorial Kapelusz, (2ª Edición).

³³ Lowenfeld, V-Lambert, W; opus cit.

“El rol del maestro/a de arte consiste en algo más que en hacer posible que la necesidad por parte del alumno/a de dibujar; consiste, más bien, en brindar las circunstancias, la motivación, los materiales, de tal manera que la experiencia tenga que llevarse a cabo”.

A mediados de siglo, Herbert Read (1948) y John Dewey (1934), teóricos en arte y educación, vieron el arte como un modo de desarrollo de la personalidad completa. La idea fundamental es que la persona, tanto profesora como terapeuta, deben estimular el desarrollo sostenido y no influenciado, ofreciendo materiales y estimulando el ambiente y el entorno.

Otro testimonio el de la arteterapeuta Edith Kramer:

“El profesor se comunica con sus alumnos mediante las pinturas de éstos, y esta comunicación tiene valor terapéutico. Él observa y evalúa la conducta de sus alumnos y su producción, y su observación contribuye a la comprensión total de cada uno de ellos.” (López Fdez. Cao, 2006: 58)³⁴

Los factores ambientales están implícitos en cualquier proceso de creación, y el maestro/a puede ejercer un control directo sobre ellos, aquí hay que incluir no solo la estructura física de la clase y los materiales; sino el ambiente psicológico, que puede ser mucho más importante. Otro factor es el de los valores sociales. A cierta edad, los niños/as dependen más de sus compañeros que del maestro/a, en lo que a la dirección y aprobación se refiere. Otra variable es la personalidad del propio alumno/a. La actitud que se ha desarrollado hacia sí mismo, y la consideración que cada uno siente por su propia contribución, influyen sobre el proceso creativo. Existe, además, el problema de desarrollar cierta idoneidad o los medios apropiados para lograr la liberación de la capacidad creadora. Este aspecto de la cuestión es el que enfatizan la mayoría de los libros y textos, pero la enseñanza de técnicas o la adquisición de idoneidad en el arte tienen muy poca relación con el desarrollo de la capacidad creadora, a menos que todos los factores mencionados anteriormente hayan sido tenidos en cuenta en el proceso de planificación.

Unas de las metas del sistema educacional es motivar al alumnado para que investiguen, pues es una habilidad por lo común que no ha sido desarrollada, tenemos que dar la

³⁴ López Fdz. Cao, M. (2006): “Formación del arteterapeuta. Campos, dispositivo y evaluación del arteterapia” en: *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*, López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. Madrid. Ediciones Tutor,

oportunidad de formar individuos investigadores, curiosos y creativos. El arte no puede caer en la trampa de ser una asignatura en la que los alumnos/as no tengan oportunidades de hacer preguntas, de que solo sea el profesor/a el que interroge.

“El arteterapeuta, al igual que el orientador o profesor de arte, debe de hacer buenas y pocas preguntas, procurar incitar, invitar, provocar, inspirar, fomentar la independencia y la autonomía de las personas.” (Martínez Díez, 2006: 123)³⁵

Cuando el niño/a llega a los ocho o nueve años parece mucho menos creador/a y, nuevamente en los primeros años de la escuela secundaria, aparece una disminución de la capacidad creadora (Torrence, 1962; Kincaid, 1964). Es evidente que las exigencias de padres, maestros/as y compañeros/as pueden ensalzar un comportamiento conformista en esa época. Sin duda los adultos tratan de sofocar cualquier actitud que pueda considerarse como un comportamiento infantil e insisten en que sus hijos/as adolescentes dejen de hacer niñerías.

A menudo se afirma que la escuela coarta el pensamiento creador, pero, puesto que la escuela tiene muchas tareas a su cargo, podemos tener mayor razón si decimos que el pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de la mayoría de los maestros/as. Existen pruebas de que a los maestros/as no les gusta el niño/a creador (Getzels y Jackson, 1962)³⁶. Hay razones para creer que el niño/a dócil y conformista recibe en la escuela su recompensa, en detrimento del desarrollo de la imaginación y del pensamiento creador. Esto también puede suceder en las clases de actividades artísticas.

“El papel de la educación³⁷: la enseñanza del dibujo, la interacción con un buen profesor o profesora, puede ayudar a desarrollar en el niño un mayor y más rico vocabulario plástico y puede contribuir a potenciar la creatividad y las capacidades de expresión visual, así como contribuir a superar los posibles bloqueos gráficos. Del mismo modo una buena educación artística puede ofrecer diversos modos de expresión, distintos caminos de búsqueda y comunicación, donde el niño exprese, vuelque o comparta sus vivencias, sus miedos, o sus deseos.” (López Fdez. Cao, 2006: 117)

³⁵ Martínez Díez, N. (2006): *“Técnicas artísticas utilizadas en arteterapia en: Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”*, López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. Madrid. Ediciones Tutor.

³⁶ Getzels, J.W., & Jackson, P.W (1962): *“Creativity and intelligence”*, London/New York: John Wiley & Sons Inc.

³⁷ López Fdez. Cao, M. (2006): *“El dibujo, elemento básico de conocimiento. Precauciones de uso en: Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”*, López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. Madrid. Ediciones Tutor.

A veces, la forma en que se enseña el arte puede anular la creatividad y es posible que la enseñanza tendiente a desarrollar la creatividad anule el arte. El objetivo del arte no debe ser el desarrollo de la capacidad creadora del profesor, sino la de los niños.

“El arte³⁸ no es sólo técnica, pero la técnica es cauce para la creatividad del artista. Lo artístico preexiste al conocimiento de la técnica, pero es ésta la que pone en las manos de quien se pretende hacedor de arte, posibilidades de juego, de descubrimiento, de manifestarse y expresarse, de “encontrar” al compañero de juego. Este es el trabajo del profesor: proponer a los alumnos un marco. El profesor les da los límites del soporte (el lienzo, el papel). Les propone una experiencia (descubrir la luz reflejada en los objetos, intentar encerrar el espacio en una superficie plana, explicar que ven en el rostro del otro) y les da ayuda técnica para resolver sus problemas técnicos. Pero la creatividad, lo lúdico del juego, la apertura y el encuentro que el aula pretende es algo que no aporta ninguna persona: lo aporta la propia experiencia estética”.



De izquierda a derecha, en las dos primeras imágenes los alumnos/as trabajan en clase descubriendo la experiencia de transformar la arcilla expresándose libremente; en los dos trabajos siguientes a través del collage exploran su interior buscando sus capacidades y sus metas. En las dos últimas obras mediante la técnica del fotomontaje muestran su mundo, su espacio a través de la fotografía y la pintura.

³⁸ Collete, N. y Hernández, A. 17-19 diciembre 2001: “Arte, terapia y educación” 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva. Universidad Politécnica de Valencia. P: 67-68.

Existen unas actitudes y conductas del profesorado para potenciar un autoconcepto positivo entre los alumnos/as, estas son (Práctica ESO, 1995: 46)³⁹ :

- Aceptación, afecto: un cierto grado cariñoso, elogio, se debe alabar el trabajo bien hecho y/o los esfuerzos realizados, siempre que den motivo para ello.
- Confianza, libertad: expresar puntos de vista y tomar decisiones significativas para ellos.
- Respeto, empatía: capacidad del profesor para identificarse o compartir el estado de ánimo de los alumnos,
- Autenticidad, coherencia, implicar al alumnado, expectativas realistas: la esperanza de conseguir determinadas metas ha de estar en consonancia con las posibilidades reales de los alumnos/as.
- Atención y apoyo individualizado, proceso de enseñanza-aprendizaje experimental y participativo, hará que el alumno/a se sienta agente de su propia formación,
- Interés por las opiniones del alumnado, autoconcepto positivo del profesor/a como persona y como docente,
- Trabajo flexible: todas las actividades deben permitir diferentes niveles de implicación y participación.
- Trabajo organizado: deben planificarse tareas que resulten adecuadas desde un punto de vista psicológico, pedagógico y epistemológico.
- Trabajo creativo: debe posibilitar pensamientos, manifestaciones y vías de solución diferentes.

El libro de Isabel Merodio “Didácticas de las Artes Plásticas” (1999: 17-28)⁴⁰, también recoge distintas pautas y actitudes que el profesor/a de educación artística debería seguir: El educador/a debe ser capaz de transformar con sus preguntas o acciones, el conocimiento pasivo de niños/as o adultos en conocimiento activo, ya que nadie puede representar plásticamente más que aquello de lo que tiene un conocimiento activo.

Una de las labores del profesorado es conseguir que la capacidad visual y la capacidad háptica se encuentren equilibradas en el alumnado, para ello debe saber estimular correctamente a sus alumnos/as, y no dejarse influenciar por su propia tipología a la hora de enseñar.

El resumen de las estrategias metodológicas a seguir por el profesorado, expuestas en el libro mencionado en el párrafo anterior nos dice (Merodio, I., 1999:145-159)⁴¹:

³⁹ Práctica ESO (1995): “Potenciación del autoconcepto”. En *Cuadernos de Pedagogía* nº 241

⁴⁰ Merodio, I (1999): “*Didácticas de las Artes Plásticas*”. ICE de la UCM, CAP.

⁴¹ Merodio, I (1999), opus cit.

- Partir de lo fácil a lo difícil / partir de la totalidad; de acuerdo con las pautas del aprendizaje significativo convendría plantear el problema del dibujo artístico en toda su complejidad para luego ir dando explicaciones puntuales.
- Introducir conceptos partiendo de experiencias prácticas, lo que se aprende desde la experiencia no se olvida.
- Explicaciones generales cortas, profundizar individualmente de forma personalizada.
- No pedir lo que no son capaces de hacer.
- Enseñar a transcribir al lenguaje plástico.
- Proporcionar al alumnado el máximo de referencias sobre las obras ya realizadas por artistas.
- Ambiente y distribución del aula: no solo el físico es importante, también el psicológico, el aula debe ser un lugar vivo, donde se comunican ideas, experiencias, donde se solucionan problemas y se encuentra apoyo, donde se puede decir lo que se piensa y se encuentra eco a las inquietudes planteadas.

La actitud del profesor/a es muy importante porque el alumno/a va a captar la menor muestra de acuerdo o crítica si la hay, y si bien es necesario criticar, corregir y exigir exactitud en aquella parte instrumental que puede y debe ser aprendida correctamente, también hay que tener un respeto tremendo ante todo lo que suponga personalidad, opiniones personales, creatividad distinta a lo habitual.

Respecto a las actividades a seguir, conviene combinar en la programación tres tipos de actividad diferentes:

- Actividades encaminadas a adquirir aprendizajes instrumentales, conocimientos básicos para comprender y utilizar el idioma plástico.
- Actividades encaminadas a conseguir experiencias vivenciales, para poder contar algo que no sea una transcripción literal es necesario tener experiencias, vivencias personales sobre ello, transformar en activos los conocimientos pasivos.
- Actividades que permitan trabajos de libre creación por lo que hay que diferenciar dos líneas de actuación: las actividades encaminadas a desarrollar la creatividad, y

las que potencian procesos de creación personal en las cuales aplicamos la creatividad de que disponemos.

Sería interesante que para prevenir el/la docente hiciese una serie de cambios de clara orientación psicopedagógica como son la recuperación de valores, el facilitar el contacto y la comunicación social, favorecer en el adolescente mayor autonomía y responsabilidad, potenciar las figuras de autoridad que no autoritarias, disminuir las actitudes de sobreprotección del niño/a, movilizar la mejora de la capacidad de frustración, y estimular el aumento de la autocrítica y disminución de la autocomplacencia.

Hay que tener claro que las habilidades sociales que debe tener un profesor/a que trabaja con adolescentes se resumen en asertividad, es decir, saber actuar siempre con eficacia y justicia. Para llegar a ser asertivos debemos desarrollar nuestras habilidades cognitivas, nuestra inteligencia emocional y nuestro sentido moral.

Para desarrollar nuestra parte emocional deberíamos saber identificar emociones en sí mismos y en otras personas para poder expresar dichas las emociones en un momento determinado. Las emociones influyen en el pensamiento, ya que por una parte ayudan a formarse un juicio, con más rapidez y más perspicacia y, al cambiar el estado emocional, cambia la perspectiva del pensamiento. Se debe saber poner nombre a las distintas emociones y entender los sentimientos complejos y estar abierto a los distintos sentimientos, sin miedo, como aprender a manejar esos sentimientos y emociones en sí mismos y en otros.

CAPÍTULO III
CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA
ADOLESCENCIA.
ARTETERAPIA Y ADOLESCENCIA

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA ADOLESCENCIA

Uno de los puntos de partida fundamentales en las características propias de la adolescencia (Fernández y otros, 1980: 8-11)⁴² es que principalmente es una etapa sociológica más que una etapa psicológica.

La adolescencia no puede ser considerada una etapa evolutiva cuyos cambios se deben en gran parte a causas endógenas - la pubertad -, sino que debemos adoptar un enfoque general que considere, al menos, los siguientes aspectos. La evolución del sistema nervioso y sus alteraciones debidas a cambios hormonales y anatómico-fisiológicos en general, estos cambios producen una evidente alteración y variación de la conducta del adolescente. La adolescencia y los años que la preceden como un período de fuertes crisis en la estructura de la personalidad y en la que la búsqueda del reequilibrio actúa de motor evolutivo, se considera una etapa de construcción del yo en situación absolutamente nueva, biológica y socialmente. Además de la adaptación a unas nuevas demandas del mundo exterior, cambiantes de un medio a otro, de un momento histórico a otro; como etapa en la que las demandas del mundo adulto condicionan, en su base, las respuestas evolutivas de adaptación.

Este período abarca diferentes etapas evolutivas, ya que se supone el paso de la infancia a la madurez, pasando por la adolescencia. Esta transformación va a ser no solo física, sino también en cuanto a su capacidad mental y hormonal. El pensamiento, las emociones, el propio cuerpo tienen que adaptarse a situaciones nuevas, a veces insospechadas. Niños/as felices y sociables se convierten en jóvenes tímidos/as de aspecto serio que apenas se atreven a hablar, o al revés quieren avasallar a todo el mundo. Sabemos que cuanto menos sufra cuerpo y mente con todos estos cambios, más fácil le será al/la joven adaptarse a la vida adulta, pudiendo integrarse en ella sin mayores dificultades.

En líneas generales puede decirse que el mundo imaginativo infantil está ligado principalmente con el “yo”, y cuanto se relaciona con él; mientras que según van siendo

⁴² Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A (1980): *“Psicología del preadolescente”*. Madrid, Editorial Nuestra Cultura. Colección Rosa Sensat.

mayores, aparece una tendencia definida a reemplazar los simples símbolos o esquemas que servirían para contar esta información subjetiva, mediante representaciones cada vez más cercanas a un concepto visual. Aparece la *conciencia crítica consciente* que es la que va a controlar los trabajos que este adolescente vaya a realizar. Ahora ya sí que interesan las obras terminadas, porque la cultura en la que se encuentran es lo que valora y a lo que pone precio.

El siguiente texto complementa la visión del anterior apartado:

“La adolescencia es un período crucial, por lo que los talleres de arteterapia pueden ser de mucha utilidad. Los adolescentes con frecuencia son dolorosamente conscientes de sí mismos, y casi siempre sufren de falta de auto-confianza, a pesar de su arrogancia personal. Precisan de oportunidades para comprobar sus ideas y opiniones sin que se sientan juzgados. Con la creciente complejidad de la vida contemporánea el período de la adolescencia se ha convertido en una etapa mal definida entre infancia y madurez. La integración en los grupos de los iguales tiene una función de aprendizaje, por medio de ensayos/errores, de la vida social y entran en una tendencia de repliegue sobre sí mismo: todo un mundo imaginario en el cual poderse aislar, ponerse al abrigo. Deben encontrar unos modelos o pautas que les sirvan de ejemplo humano, filosófico y práctico, para establecerse su escala de valores e ideales.

Existe una cierta dualidad en el adolescente, que está entre la aceptación y la conformidad, el deshacerse de las hipocresías y una necesidad de originalidad. Al mismo tiempo existe la búsqueda del sexo opuesto y el miedo del sexo opuesto por una cierta falta de confianza. El adolescente tiene necesidad de afirmarse, de buscar su lado narcisista, pero al mismo tiempo, presenta tendencias a la desvalorización y a la falta de confianza en sí mismo. La adolescencia es por excelencia el período de ambigüedad, de la elección a hacer, es ante todo una crisis de la identidad, es la etapa en que la persona necesita hacerse con una firme identidad. La adolescencia también es una etapa de adaptación a unas nuevas demandas del mundo exterior. La adolescencia es un período muy favorable para la expresión, la creatividad. La adolescencia es un momento de ruptura (rehúsa a menudo hacer su trabajo escolar, rehúsa el contacto social, rehúsa aceptar el cuerpo tal como es...) de hecho el adolescente busca menos los caminos de acceso a la madurez. Al estado adulto que los caminos para librarse del niño, de su corte de dependencias (el núcleo familiar, las ideas de los padres, la escuela), busca ante todo descubrir, experimentar y, esto en todos los dominios, pero raramente solo y por propia iniciativa.” (Martínez Diez, 2006: 68-69)⁴³

⁴³ Martínez Diez, N. (2006): “Ámbitos del arteterapia; educativos, sociales y clínicos” en *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*”.

Para tratar de entender mejor esta etapa, Lowenfeld establece dos tipos de pensamiento plástico creativo: el tipo visual y el tipo háptico, cada persona participa de ambas tendencias, lo que sí suele ocurrir es que se tiende más hacia uno u otro tipo. El tipo visual se siente espectador de su medio ambiente. Utiliza con prioridad la vista, los ojos, al realizar la experiencia creativa plástica; el pensamiento visual se basa en la capacidad para analizar las características de la forma y la estructura de lo que se ve así como en saber apreciar los efectos y cambios de luz, la sombra, el color, la atmósfera y la distancia producen en esas formas y estructuras. También puede decirse que el tipo visual tiene tendencia a transformar las experiencias táctiles y kinestésicas en visuales, por lo tanto capta el mundo de una forma analítica, es predominantemente objetivo.

El tipo háptico se centra fundamentalmente en sus sensaciones corporales y en las experiencias subjetivas en las que se siente emocionalmente implicado. Su yo-corpóreo es el principal intermediario entre él y el mundo. Se deja llevar por las sensaciones musculares, las experiencias kinestésicas, las impresiones táctiles y todas las experiencias que coloquen al yo en relación de valor con el mundo exterior. De ahí que el tipo háptico sea primordialmente subjetivo.

“.....el adolescente⁴⁴ puede empezar a emplear la estructura visual como vehículo para investigar lo que, en esencia, son cuestiones psicológicas y filosóficas: cuestiones sobre la identidad personal y sobre la realidad y su representación.” Matthews, J. (2002:255)

Lowenfeld y Lambert (1980: 307-331)⁴⁵ afirman que un joven de dieciséis años, dibujará en la misma forma en que lo haya venido haciendo durante dos o tres años, a menos que haya tenido la ocasión o el deseo de mejorar su técnica artística, este periodo se convierte en algo importante, porque señala el comienzo de un aprendizaje voluntario en el arte. Para la mayoría de los adolescentes, el arte ya no forma parte de su vida. Por lo menos en un nivel consciente, la mayoría de los jóvenes de dieciséis o diecisiete años no siente que el arte sea algo esencial para sus necesidades.

Es muy importante, en la escuela secundaria, acercar el arte al conocimiento consciente de los estudiantes. En la sociedad actual, hay muy pocas oportunidades para la auto-

⁴⁴ Matthews, J. (2002): *“El arte de la infancia y la adolescencia”*. Barcelona, Paidós.

⁴⁵ Lowenfeld, V-Lambert, (1980): *“Desarrollo de la capacidad creadora”*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

identificación, pocas ocasiones para sentirse responsable de lo que se está haciendo, o para dominar una parte de la propia vida. Urge proporcionar un toque de salud y un contacto con nuestros propios pensamientos, y el programa artístico en la escuela secundaria resulta ideal para que ello se lleve a cabo.

Raramente encontramos un joven de dieciséis años que esté definido respecto de sus objetivos vocacionales. Pocos jóvenes son capaces de mantener su idealismo más allá de la escuela secundaria, y los primeros intereses románticos por el arte son bien pronto puestos a un lado. El/la adolescente se está haciendo cada vez más consciente de los problemas sociales, y no acepta los valores de una generación mayor sin discutirlos. El/la joven de esta edad tiene pocas oportunidades para rebelarse en forma socialmente aceptable, y muy a menudo los padres le parecen los fabricantes de reglamentaciones.

La sociedad no crea las condiciones para que el/la adolescente de dieciséis años sienta que puede contribuir, o que esta contribución va a ser aceptada por el mundo de los adultos. Para el/la joven la libertad es menor. A menudo la escuela se considera algo a lo que hay que sobrevivir, más bien que algo que se puede disfrutar. Las chicas parecen encontrar una mayor satisfacción en la escuela que los muchachos, pero para ambos la escuela tiende a ser un lugar de aburrimiento, donde el único interés está en el posible suceso inesperado más que en el aprendizaje.

Los/las estudiantes suelen considerar la educación como la imposición de verdades preestablecidas, sin preocupación alguna por las necesidades o deseos personales del joven. No existe ningún curso organizado para que los/las estudiantes lleguen al conocimiento de sí mismos/as, de sus luchas en la sociedad, o al análisis de los sueños y deseos que nutren para el futuro.

Las escuelas tienden a aislar a los/as jóvenes del mundo real en un momento en que las energías y el idealismo de estos/as jóvenes pueden ser provechosamente incorporados a la sociedad. La vida es un desafío, y el arte debe proporcionar la oportunidad para aceptarlo; para que el arte sea importante, debe reflejar al individuo que lo realiza.

Pocas son las oportunidades para tratar temas que pueden ir contra la semi-tranquilidad de las clases. Raras son las ocasiones que tiene el o la joven de discrepar o de exponer sus objeciones contra la rutina de la clase. En estas condiciones, la oportunidad para

expresar emociones, sentimientos e ideas de rebelión en forma de alguna expresión artística es de enorme importancia. El/la adolescente tiene conciencia crítica de la inmadurez de su obra. Fácilmente se puede sentir desalentado por el primitivismo y la simplicidad de sus dibujos y a menudo siente temor de proyectar su pensamiento directamente en un papel.

Dado que la educación artística en la escuela secundaria no prepara para una profesión, sino que sirve más para incrementar el desarrollo mental, estético y creativo del individuo, la enseñanza de técnicas debe centrarse en el problema de hallar medios de expresión adecuados para el estudiante. Todas las técnicas deben, por lo tanto, presentarse con el propósito de fomentar la libre expresión del individuo.

La lucha del/la adolescente (Bettelheim, 1982: 209)⁴⁶ por su autorrealización sexual, moral, intelectual y social; su afirmación de superioridad para ocultar una profunda inseguridad; la tendencia a exteriorizar los conflictos internos proyectándolos sobre la sociedad; el deseo de ver en las limitaciones de la sociedad la causa de las dificultades personales... todo esto y mucho más es típico de los adolescentes cuando quiera que la sociedad no cuente con unas instituciones adecuadas para ayudarles aliviar los sufrimientos que padecen por culpa de profundos conflictos internos y a resolver sus conflictos con la sociedad adulta.

Se deben considerar las contradicciones que se imponen a una chica que se encuentra en la edad de crecer. Durante quince o más años se la alienta oficialmente a competir con los muchachos en las aulas, a desarrollar su mente y su iniciativa, a no ser inferior a nadie. Y entonces nuestro curioso sistema insiste en que se enamore de un posible marido: de hecho, se espera de ella que goce renunciando a lo que puede haberle encantado hasta entonces y que de pronto se sienta plenamente realizada cuidando de un bebé, un hogar y un marido. Nuestro sistema de educación las ha preparado, en apariencia, para que lleven una especie de vida liberada, marital y profesional que, de hecho, raras veces existe en nuestra sociedad.

Si muchas jóvenes parecen aceptar tranquilamente estas hipocresías, quizá sea porque, ya desde muy pequeñas, se las ha indicado claramente que su papel en la sociedad será

⁴⁶ Bettelheim, B., (1982): *“Educación y vida moderna”*. Barcelona. Editorial Crítica.

muy distinto del de los chicos que se sientan junto a ellas en las aulas. A los varones no les cabe la menor duda de que su educación tiene por fin ayudarles a triunfar en su madurez, permitiéndoles conseguir algo en el mundo exterior. Pero a la muchacha se la obliga a creer que debe recibir exactamente la misma preparación sólo porque puede necesitarla en el caso de fracasar, de ser una desgraciada que, por uno u otro motivo, no pueda entrar en el refugio del matrimonio y la maternidad, es decir en el sitio que le corresponde. Es poco frecuente que, a esta temprana edad, se haga a las niñas la menor sugerencia en el sentido de que quizás algún día se encarguen del trabajo interesante de este mundo tan bien como muchos hombres, o puede que mejor.

El psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (1982: 139-202)⁴⁷ afirma que hace años, la mayoría de los niños/as dejaba de ir a la escuela a los catorce, quince años o aún antes, e inmediatamente pasaban a engrosar la fuerza laboral, adquiriendo a veces también la independencia económica, y luego se casaban y tenían hijos, no había espacio para una edad adolescente y, por consiguiente, la revuelta adolescente no era necesaria. La pubertad es un hecho biológico, pero la adolescencia tal como la conocemos, con sus crisis de identidad especiales, no lo es. Todos los niños/as crecen y alcanzan la pubertad, pero no todos/as se convierten en adolescentes. Ser adolescente quiere decir que se ha alcanzado (y hasta superado) la pubertad y que el individuo se encuentra en el apogeo de su desarrollo físico, que es más sano, más fuerte e incluso más guapo de lo que ha sido o será el resto de su vida. Pero también significa que tiene que aplazar la consecución de la plena madurez hasta mucho tiempo después de lo que se consideraba razonable en cualquier otro período de la historia.

Bruno Bettelheim (1982: 94-105)⁴⁸ también manifiesta que el predominio de las imágenes de violencia en las películas y en la televisión, estimulan la descarga fortuita de violencia, mientras que, al mismo tiempo, incrementa el temor a la violencia, sin hacer nada por promover la comprensión de su naturaleza. Necesitamos que se nos enseñe qué debemos hacer para contener, controlar y encauzar la energía que se descarga en violencia hacia fines más constructivos. Como he dicho antes, lo que brilla

⁴⁷ Bettelheim, B. opus cit.

⁴⁸ Bettelheim, B; opus cit.

por su ausencia en nuestros sistemas de educación y en los medios de comunicación es la enseñanza y promoción de modos de comportamiento satisfactorios con respecto a la violencia.

"La antropología⁴⁹ cultural ha estudiado en detalle la violencia, la agresividad, como un elemento persistente en cualquier cultura. René Girard sostiene una tesis básica: toda civilización se fundamenta en la violencia. Esta tiene lugar en un doble aspecto: el del mundo de la vida cotidiana y el del universo simbólico. Sin embargo, resulta importante destacar cómo en el "ritual", sea rito de paso, o cualquier otro, el mundo imaginario, esto es, el mundo simbólico, y el mundo de la vida, se fusionan." Mèlich, J.-C. (2004: 141)

La violencia existe, desde luego, y cada uno de nosotros nace con un potencial para la violencia. Pero también nacemos con tendencias opuestas y es preciso que las nutramos cuidadosamente para que actúen como contrapeso de aquellas que nos impulsan a obrar violentamente. Sin embargo, para nutrir estas fuerzas neutralizadoras, es preciso conocer la naturaleza del enemigo, cosa que no se logra negando su existencia.

Al afirmar que no hay o no debería haber lugar para la violencia en nuestro carácter emocional, eludimos la cuestión de cómo debemos educarnos para controlar nuestras tendencias violentas. De esta manera tratamos de obligar a cada individuo a reprimir sus tendencias violentas, toda vez que no le hemos enseñado cómo controlarlas o neutralizarlas ni hemos dotado a la sociedad de válvulas de escape para ellas. Por eso tanta gente ansía encontrar satisfacción, cuando menos imaginaria, de sus tendencias violentas en las imágenes de fantasía que le proporcionan los medios de comunicación.

Lo que está muy mal, sin embargo, es que los noticiarios que dedican tantos metros de película a la violencia no la contrarresten con la presentación tanto o más destacada de lo que se consigue con la paz y la cooperación, virtudes que por lo menos son tan frecuentes y mucho más importantes para el bienestar de la sociedad que las incidencias de la violencia. La impresión resultante de esta visión unilateral de las noticias es que sólo la violencia es emocionante, mientras que los logros pacíficos no lo son.

Hoy en día nos vemos bombardeados constantemente con imágenes de la buena vida que proporcionan la prosperidad y el consumo, pero para muchísima gente los medios

⁴⁹ Mèlich, J.-C. (2004): "Antropología simbólica y acción educativa". Barcelona, Paidós.

de consumir son escasos. Así ocurre especialmente entre numerosos jóvenes que todavía no han encontrado un lugar seguro entre nuestros sistemas económico y social, y aún más si proceden de grupos marginales o sub-marginales. A menudo se sienten incapaces de proporcionarse lo que ellos consideran una satisfacción mínima de las demandas que creamos en ellos. De modo que, para alcanzar sus objetivos, no ven otra alternativa que la violencia, y las presiones de la frustración – y la probabilidad muy real de que se salgan con la suya si recurren a la violencia- no hace más que aumentar la tentación de valerse de ella.

Si ofrecemos a los niños/as una oportunidad de aprender cosas sobre lo que ocupa el lugar más destacado de su pensamiento o, en realidad, lo que se halla enterrado más profundamente en él, entonces aprenderán con rapidez e ímpetu. De acuerdo con las manifestaciones de N. Martínez Diez (2006: 80-81)⁵⁰ sobre esta etapa:

“...con respecto a la adolescencia⁵¹ es una urgente necesidad social conocer los nuevos problemas y prevenir su evolución conflictiva. El grupo tiene una función muy importante en la adolescencia: el trabajo en talleres de arteterapia puede reducir el sentimiento de aislamiento, comprobar una evolución en los otros miembros del grupo en el sentido de avanzar en sus problemas que puede ser para ellos muy estimulante, poder encontrar un papel para jugar en el seno del grupo, poder ayudar a los otros en sus problemas (...). En la práctica escolar se corrobora que el adolescente agresivo en clase no lo es con todos los profesores/as, el aprendizaje se debe desarrollar en “la creación e identificación de ideales”. La creatividad requiere el poder tomar decisiones, así como también requiere de un espacio sobre el que poder decidir. Al dibujar, pintar, modelar, etc., se deben tomar constantemente decisiones. Con la creciente complejidad de la vida contemporánea el período de la adolescencia se ha convertido en una etapa mal definida entre infancia y madurez. Los adolescentes son los que tienen menos poder y son la mayoría de las veces víctimas, víctimas de un entorno familiar que no les ofrece cariño y seguridad, de una escuela que muchas veces segrega, de una sociedad que no vela por ellos, pero que también debemos hacer recordar a todos que ellas y ellos son nuestro futuro.”

Si permitiésemos que los adolescentes hablen francamente de sus tendencias agresivas, también llegarán a reconocer la índole temible de tales tendencias. Sólo esta clase de reconocimiento puede conducir a algo mejor que, por un lado, la negación y la

⁵⁰ Martínez Diez, N. (2006): “Ámbitos del arteterapia; educativos, sociales y clínicos” en: *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*”.

represión, y, por el otro, un estallido en forma de actos violentos. De esta manera la educación puede inspirar el convencimiento de que para protegerse a uno mismo, y para evitar experiencias temibles, hay que afrontar constructivamente las tendencias a la violencia, tanto las propias como las ajenas.

En los últimos años los trastornos de conducta han aumentado considerablemente, así como las conductas violentas y conductas destructivas, el engaño y la trasgresión de reglas. Si los alumnos/as que presentan dificultades de comunicación consigo mismo y con el entorno no tienen un espacio donde expresar la insatisfacción, el miedo o la angustia, continuarán reflejando la inadecuación en su comportamiento, pasarán al acto generando conflicto en el grupo.

Como ya se ha expuesto la adolescencia es una etapa del desarrollo de cualquier ser humano que se caracteriza por cambios físicos, emocionales y sociales; tanto para los hombres como para las mujeres:

“Físicos⁵² porque el cuerpo empieza a desarrollarse y aparecen los caracteres sexuales secundarios y terciarios, que en pocas palabras y sin pretender dejar de lado muchos aspectos, se refiere a la madurez física reproductiva.

Sociales porque los jóvenes aprenden una nueva forma de relacionarse con los demás, con base a lo que han aprendido en sus primeros años de la familia.

Las principales consecuencias psicológicas de estos cambios físicos y sociales, se dan en la auto imagen corporal, en la reevaluación de uno mismo (¿quién soy?, ¿a dónde voy?) y en la búsqueda de la individuación. Se deduce por esto, que la adolescencia es un periodo necesariamente inestable en el que los jóvenes, motivados por esa búsqueda de sí mismos y de un lugar en el mundo, se lanzan con ansiedad día a día, a experimentar. Esta experimentación se da en muchos ámbitos de nuestra vida cotidiana y citadina; los gestos, las poses, la alimentación, las dietas, el ejercicio físico, el baile, la música, la vestimenta, el lenguaje, los lugares a frecuentar para estar "in", etc.

Visto bajo esta perspectiva, es entendible que los muchachos quieran explorar el mundo de nuestros implementos culturales femeninos; es decir, los aretes, las arracadas, la pintura de uñas y cabello y/o los tatuajes.”

En la preadolescencia y la adolescencia (Fernández y otros, 1980: 29-46)⁵³ tienen lugar cambios notables en el desarrollo intelectual; estos cambios se van a manifestar

⁵² Tercero Quintanilla, G (1998): “La imagen corporal de los adolescentes anclada en lo femenino”, *Departamento de Psiquiatría y Medicina del Adolescente*, Sábado 21 de Marzo.
<http://www.mipediatra.com/infantil/adolescente-fem.htm> (Recuperado: 22/02/2011)

fundamentalmente en el proceso del aprendizaje escolar. La entrada en la etapa preadolescente supone un cambio cualitativo importante en la manera de proceder intelectualmente. Se está en una manera de pensar particularista, estrechamente ligada a los fenómenos perceptivos, circunstancial. Se llega a una manera de pensar en la que se relacionan los atributos con fenómenos anteriormente explicados, se trabaja con las ideas y los conceptos generales, se es capaz de una explicación deductiva, etc.

Nos encontramos ante lo que algunos han llamado paso del pensamiento descriptivo al pensamiento exploratorio (Peel); o paso del período de las operaciones concretas al período de las operaciones formales (Piaget).

En el desarrollo del pensamiento del adolescente es importante llegar a tener la capacidad de pensar de manera crítica y de hacerlo por sí mismo/a. En ocasiones los muchachos/as llegan no tanto a un pensamiento crítico sino a un criticismo exagerado, creando el hábito, no sólo de pensar por sí mismo sino además de dudar de todo, de polemizar por polemizar, de defender posturas que ya “*a priori*” se pueden ver como erróneas.

En ocasiones se afirma que el/la adolescente tiene grandes dificultades para mantenerse concentrado; no obstante, esta afirmación no debe entenderse como si la atención del adolescente fuera inferior a la de los niños de las etapas anteriores. Lo que se atribuye a dificultades para el mantenimiento de la atención no es tal, sino que es una dificultad en motivar al adolescente. En esta etapa, para el mantenimiento de la atención se requiere que las actividades de estudio se introduzcan con un cierto ritmo, ya que la lentitud en la realización de las actividades es uno de los factores que más contribuyen a la distracción del adolescente. Por otra parte, es preciso, asimismo, la exigencia de un cierto trabajo mental que obligue a los muchachos a realizar un esfuerzo.

Como explica Jose Luis Tranche⁵⁴: la mayoría de los/las expertos en el tema entienden que las personas con un autoconcepto ajustado y positivo son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos...; en definitiva,

⁵³ Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A; opus cit.

⁵⁴ Tranche García, J. L. (1995): “Potenciación del autoconcepto”, *Cuadernos de Pedagogía* nº 241”, Noviembre-95. pp.45-46.

están mejor preparadas para participar de manera responsable en las distintas actividades e instancias sociales y alcanzar un mayor nivel de felicidad tanto propia como ajena. Parece indudable, pues la incidencia que tiene el autoconcepto en la organización mental de los individuos y en el control y dirección de sus conductas y realizaciones.

Las actividades tendentes a fomentar el auto-concepto entre el alumnado deben incluir cuatro facetas distintas: social, física, académica y emocional.

“Las variaciones en la manera de pensar (Fernández y otros, 1980: 46-47)⁵⁵, el cambio cualitativo que se opera progresivamente en la inteligencia del preadolescente no produce sólo efectos escolares o ideológicos, altera y varía radicalmente la esfera de la personalidad. Es más, según sea su nivel de desarrollo formal, el preadolescente y el adolescente se van abordar a sí mismos de diferente manera. El análisis de sí mismos, el sentirse funcionando por dentro, no es un mero problema emotivo. Se trata de conceptualizar las sensaciones y las percepciones interiores y operar mentalmente con ellas. Bajo la introspección de esta etapa se esconde, en gran parte, una capacidad de conceptualizarse así mismo. Capacidad que no va a ser posible si, en su conjunto, el preadolescente no ha llegado a operar en el nivel formal de los conceptos”.

“La autoestima (Aminah y otros, 1995: 33-36)⁵⁶ influye en el aprendizaje. Existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. El adolescente que posea buena autoestima aprenderá con mayor facilidad, se verá a sí mismo más y más competente con cada éxito que obtenga con mayor facilidad.”

Pero la persona que se cree inadaptada e incapaz de aprender se acercará a cada nueva tarea de aprendizaje con un sentimiento de desesperanza y temor. Para los educadores/as este síndrome de fracaso es un fenómeno bien conocido: el niño/a que de pequeño ha tenido en el colegio una serie de fracasos suele desarrollar después actividades del tipo “no puedo hacerlo...no merece la pena que lo intente otra vez”. Y en consecuencia, estará prácticamente condenado al fracaso en las sucesivas tareas que se plantee y que siempre acometerá a medio gas, a no ser que se pueda romper ese círculo vicioso dotándole de una sensación renovada de su propia valía y capacidad.

Se expone a continuación un breve análisis sobre la visión de los autores Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A; sobre la autoafirmación a través del grupo (1980: 57-63)⁵⁷ La

⁵⁵ Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A; opus cit.

⁵⁶ Aminah, C; Harris, C; Reynold, B; opus cit.

⁵⁷ Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A; opus cit.

construcción del yo preadolescente no se hace en el aire, se realiza en un grupo, un grupo de iguales cuya atmósfera será vital. Una de las peculiaridades importantes que caracterizan al niño de esta edad es la necesidad que tiene de ser considerado socialmente por sus iguales, de ocupar un lugar adecuado en el grupo (clase, grupo social, etc.). Si bien decíamos que el agotamiento, el cansancio o la hiperactividad de los niños era origen de muchas de las manifestaciones conflictivas, es preciso considerar que no todas las perturbaciones de la conducta obedecen a estos factores. La terquedad, el negativismo, las peleas, etc.; pueden estar motivadas por la necesidad de reconciliación con el grupo, para salir del anonimato y ser revalorizado, por el temor al ridículo ante sus compañeros (castigos ante el resto de la clase), etc. Aparte, en otras ocasiones la presión social que ejerce el grupo hace que el muchacho adopte una conducta de inhibición por el temor al ridículo, para que los demás no se rían de él.

Es importante incluir las observaciones y conclusiones resultantes de un estudio llevado a cabo por Schor-Stidley-Malspeis,⁵⁸ en el que se seleccionaron un grupo de chicos con comportamientos desordenados y un grupo de control en quince escuelas; tanto los chicos/as como sus padres completaron la escala de autoestima de Piers-Harris (P-H); a su vez los chicos también completaron el Rutter escala B; y a los padres se les dio para rellenar un cuestionario demográfico familiar, obteniendo los siguientes datos: Los padres de los chicos/as sin comportamiento desordenado eran más exactos en sus descripciones respecto a sus hijos/as, que los padres de los hijos/as con problemas de comportamiento. También tendían a esperar que sus hijos/as tuvieran conceptos más positivos de lo que los chicos/as aportaban. Los padres y madres capaces de informar con precisión de los sentimientos de los chicos/as y quienes erraban hacia valoraciones más positivas podían prevenir problemas de comportamiento.

El estudio fue diseñado para investigar la relación entre la sensibilidad de los padres a sus hijos, como medir su habilidad para informar con precisión los sentimientos de sus hijos y percepciones. En teoría, el desarrollo de la salud psicosocial requiere que los

⁵⁸ SCHOR-STIDLEY-MALSPEIS (1995): "Comportamiento, relaciones y diferencias entre la valoración de los niños y la valoración que tienen sus respectivos padres sobre la autoestima de sus hijos", p.211-216. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, Copyright c 1995 by Williams & Wilkins, Vol. 16. No. 4, August 1995. Printed in U.S.A.

padres estén sintonizados con sus hijos e interesados en lo que ellos sienten, piensan; así como responder y requerir que se relacionen de una manera que sea apropiada y de ayuda. Algunos desordenes de comportamiento tienen su origen en el curso de comunicaciones fracasadas entre padres e hijos, desde la infancia los padres deben asumir la gran responsabilidad. Los padres de chicos con problemas de comportamiento deberían describir de una forma más precisa los sentimientos que tienen sus hijos y las percepciones que tienen del mundo.

Los chicos tienen más problemas de comportamiento cuando sus padres no son capaces de describir sus sentimientos, no son sensibles a sus sentimientos.

La autoafirmación

Este apartado se centra en la importancia que tiene la autoestima y se basa en una síntesis general sobre las ideas que nos muestran C. Aminah y otros (1995: 8-22⁵⁹). La adolescencia es la última etapa en que padres y educadores pueden tomar parte activa y ayudar a los hijos/as a sentar sus caminos vitales.

“Cuando la adolescencia finaliza, entra en un mundo totalmente suyo. Una de las mejores cosas que podemos hacer para ayudar a nuestros adolescentes es reforzar su autoestima. Las investigaciones demuestran que un/a adolescente con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas y ser autosuficiente.”

La autoafirmación del adolescente pasa por conservar su imagen y dignidad no tanto ante los demás como para sí mismo/a. En ese momento comienza a ser capaz de enfrentarse con las burlas o el boicot de sus compañeros de siempre y cuando esté convencido de que debe mantener sus posturas. Puede incluso auto-considerarse “héroe” por ser capaz de enfrentarse a todos. Es, no obstante, muy peligroso que se produzcan situaciones de aislamiento que puedan conferir al adolescente la aureola de ser incomprendido, de héroe, ya que ello puede radicalizar sus posturas y perjudicar el funcionamiento del grupo-clase, las relaciones con el maestro y, por supuesto, a sí mismo/a. Comienza a necesitar más afirmarse ante sí mismo/a que ante sus compañeros. El/la adolescente quiere ser en este momento libre de todos y ante todos. Admite al grupo siempre y cuando se garantice a cada miembro la libertad absoluta; ya no admite bajo ningún concepto una relación de subordinación. La necesidad de autoafirmación

⁵⁹ Aminah y otros, 1995; opus cit.

les lleva a querer derribar todo aquello que suponga autoridad. Muchas actitudes y conductas presuntuosas del/la adolescente obedecen al intento de demostrar su libertad e independencia justamente cuando en su vida cotidiana no consigue satisfacer sus naturales necesidades. A los/las que se les ha otorgado progresivamente la independencia personal que precisan para su desarrollo no manifiestan prácticamente conductas y actitudes rebeldes o presuntuosas.

Uno de los recursos más importantes con que se puede dotar a un/a adolescente es el sentimiento de la propia valía, precisamente en estos tiempos de cambios rápidos y de desorganización familiar. Las personas que se sienten bien consigo mismas suelen sentirse bien en la vida; son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y responsabilidades que ésta les plantea. En el/la adolescente la autoestima puede sufrir grandes altibajos. Un adolescente con autoestima actuará de forma independiente, se sentirá orgulloso de sus logros, mostrará amplitud de emociones y sentimientos, asumirá responsabilidades, se enfrentará a nuevos retos, tolerará bien la frustración; mientras un/a sin autoestima echará la culpa a los otros de sus debilidades, se frustrará fácilmente, será influenciable, pobre de emociones y sentimientos, no se sentirá valorado ni por el/ella mismo/a ni por los demás.

El concepto del yo se construye gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diferentes etapas de progresiva complejidad. Cada etapa suma percepciones, sentimientos e, incluso, difíciles razonamientos sobre el yo. El resultado es un sentimiento global de valía o de incapacidad. Esta facultad consciente, la habilidad mental y perceptiva que permite al niño/a valorar por sí mismo la realidad, es una de las mejores defensas ante las falsas etiquetas y los juicios irracionales que emiten los demás. El/la adolescente sufrirá cuando se encuentre con otros que se comporten con él/ella irracional e injustamente, pero si tiene la capacidad de entender la situación y sus consecuencias podrá mantener su entereza y la sensación de su propia valía y tener, así, una buena base para su autoestima.

La adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima. Según el psicoanalista Erik Erikson es la etapa en que la persona necesita hacerse con una firme Identidad; o lo que es lo mismo, saberse individuo distinto de los demás,

conocer sus posibilidades y su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro. Son los años en que el niño pasa de la dependencia a la independencia y a la confianza en sus propias fuerzas. Es una época en que se ponen sobre el tapete no pocas cuestiones básicas; piénsese en la vocación, en los planes para ganarse la vida, en el matrimonio, en los principios básicos de la existencia, en la independencia de la familia y en la capacidad para relacionarse con el sexo opuesto. Y a estos aspectos hay que sumar todos aquellos conflictos de la niñez que no se hayan resuelto y que surjan de nuevo, conflictos que habrá que afrontar también.

La autoestima influye en el adolescente en la vida cotidiana, en los siguientes factores (Aminah y otros, 1995: 29-39)⁶⁰:

“ La autoestima influye mucho en el comportamiento. Solemos comportarnos según nos veamos y según la autoestima que tengamos. Y, a la vez, nuestro comportamiento suele confirmar la imagen que de nosotros tenemos: es un círculo cerrado que no hace más que reforzar nuestras actitudes y nuestros puntos de vista básicos. El comportamiento se guía por motivos muy simples. Estos motivos pueden ser contradictorios, lo cual produce en el individuo, y en los que están a su alrededor, angustia y desazón. El adolescente tiende a: actuar de manera que confirme la imagen que tiene de sí mismo, comportarse de manera que aumente el sentido de su valía y actuar para mantener una imagen coherente de sí mismo, sin tener en cuenta lo que pueden cambiar las circunstancias.”

Por otro lado, cuando la persona tiene una imagen negativa de sí misma y poca autoestima se siente desplazada, se cree incapaz de hacer cosas y eso, normalmente, la lleva a cerrarse en banda ante diferentes planteamientos y posibilidades para obtener éxito.

“El sentimiento de la propia valía crece conforme acumulamos más experiencias que luego nos van a servir de puntos de referencia para otras nuevas; según vamos sabiendo controlar mejor las experiencias que tenemos; y según nos volvemos más habilidosos a la hora de mantener a raya nuestros miedos y ansiedades. Algunos adolescentes que aparentemente tiene mucha autoestima, poseen una experiencia muy escasa que no apoya convenientemente la confianza que tienen en sí mismos.” (Aminah y otros, 1995, 41-103)⁶¹

Los cuatro aspectos de la autoestima son: la vinculación, la singularidad, el poder (consecuencia de la disponibilidad de recursos, de oportunidades y de capacidad en el

⁶⁰ Aminah, C; Harris, C; Reynold, B. (1995); opus cit.

⁶¹ Aminah, C; Harris, C; Reynold, B; opus cit.

adolescente para cambiar las circunstancias de su vida de manera significativa) y los modelos o pautas (puntos de referencia que proveen al adolescente de los ejemplos oportunos, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para situar su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios).

El/la adolescente tendrá la sensación de estar vinculado si ha experimentado la vinculación con objetivos, lugares o actividades, instituciones, grupos con intereses, personas que desempeñen papeles importantes en su vida o sean importantes para él/ella; y con su propio cuerpo, su sensibilidad y los recursos que tiene. Los problemas de vinculación se deben detectar si se observan alguno de los siguientes comportamientos: tiene dificultades para expresar sus ideas y sentimientos de manera directa y para pedir lo que necesita, intenta atraer hacia sí la atención de los demás, no cae bien a sus compañeros/as, rara vez o nunca se ofrece para ayudar a los demás, habla negativamente de la familia, de su raza o grupo étnico, es tímido y no puede comunicarse con facilidad.

Para relacionarse con un/a adolescente que tiene problemas de singularidad, es necesario: que el/la adolescente exprese sus propias ideas y respetarlas, dejarle realizar tareas que conlleven responsabilidad de manera que vayan siendo conscientes de sus habilidades y reafirmar sus cualidades. Debemos tener presente que el/la adolescente podrá obtener una sensación de poder cuando disponga de las oportunidades, recursos y la capacidad de influir sobre su vida de una forma positiva. Cuando esta actitud esté firmemente asentada, crecerá su autoestima, pero si no dispone de oportunidades para desarrollar este poder y se le niega sistemáticamente, su autoestima se verá disminuida.

El/la adolescente que no siente dicha sensación de poder, puede eludir afrontar las responsabilidades, no hará nada por su cuenta y habrá que recordarle constantemente los deberes que se le han marcado, suele tener habilidades muy limitadas en muchas áreas, da la sensación de estar desvalido, puede carecer de control emocional y suele ser inflexible.

Cuándo el/la adolescente posee una inadecuada sensación de poder es conveniente reafirmarle cuando influya en otros de manera positiva, animarle a fijar objetivos personales y ser responsable, reafirmar sus éxitos y ayudarle a ser consciente de su

proceso en la toma de decisiones. Si durante su proceso de desarrollo el niño no ha tenido suficientes modelos a su disposición, los educadores/as se verán obligados a rellenar esos huecos en la adolescencia. El anhelo natural del adolescente por tener héroes, ideales y sueños servirá de ayuda para proporcionarle un adecuado sentido de los modelos. El adolescente con un sentido poco adecuado de los modelos se suele comportar confundiendo lo bueno y lo malo, es inseguro en los métodos y en los objetivos que elige cuando trabaja en equipo costándole decidir o actuar, se planifica mal y suele confundirse con facilidad.

Es característica (Fdz. y otros, 1980: 64-83)⁶² la tendencia a que la autovaloración adquiera un carácter relativamente estable, a diferencia de los años anteriores, donde las críticas de los adultos suponían un cambio casi total en su auto-estimación. El adolescente está autoafirmando su personalidad, y para esta autoafirmación precisa de cierto distanciamiento de los resultados de los hechos y de las opiniones de los demás. Ante las críticas negativas, directas y que a veces ridiculizan, los adolescentes pueden reaccionar con sentimientos muy negativos hacia el/la docente, al cual pueden llegar a hacer la vida imposible en la clase. Esto no supone que no se les pueda criticar sino que las críticas deben ser hechas considerando no sólo los aspectos negativos y, por supuesto, sin ponerles en evidencia ante los demás, ni atacándoles personalmente, pero, sobre todo, valorando cómo van a ser vividas por el preadolescente en crisis ambivalente que tenemos ante nosotros.

La sensibilidad interna

Una característica importante de la adolescencia es que se entra en un estado de sensibilización afectiva permanente, con el vaivén cíclico entre la exaltación y la depresión. De alguna manera se está iniciando un período de subjetivismo afectivo que no puede ser ni obviado ni combatido, aunque eduquemos para que progresivamente se llegue al autocontrol emocional. Un autodomínio del que debemos ir facilitando elementos como para que el preadolescente y el adolescente llegue a descubrir que les acabarán facilitando mayor bienestar emocional.

⁶² Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A; opus cit.

Respecto a la negatividad y de acuerdo con de Bono (1997: 33-34)⁶³:

“... lo constructivo es lo opuesto a la inercia. Lo constructivo es lo opuesto a la pasividad. Lo constructivo es lo opuesto a lo negativo. Lo constructivo es lo opuesto a lo destructivo. Algunas personas disfrutan siendo negativas. Disfrutan con la crítica, culpando y atacando. Hay una especie de auto-complacencia de la negatividad. Debemos darnos cuenta de que ser negativo es fácil y barato. Ser negativo no es ser heroico ni inteligente.”

⁶³ De Bono, E. (1997): *“La revolución positiva. 5 principios básicos”*; Barcelona. Paidós.

CAPÍTULO III

ARTETERAPIA Y ADOLESCENCIA

La identidad constituye la parte fundamental de la existencia de cualquier persona. Si queremos contribuir en su desarrollo debemos tener conocimiento del modo en que cada uno de nosotros nos relacionamos, para poder descubrir lo que pensamos y lo que deseamos.

La actividad artística es una herramienta que nos ofrece la transmisión de emociones por medio de las imágenes, pero ¿cómo podemos lograr darles un significado? Esta respuesta parte de cómo asimilamos y le damos un sentido y un reconocimiento sensible a lo vivido, es la forma en que interpretamos y asimilamos lo real. Los sentimientos son también otro proceso de donación de significados, éstos están determinados por los proyectos, las necesidades y los deseos de cada individuo.

Tessa Daley⁶⁴ nos dice:

“Simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes puede constituir un medio de expresión y de comunicación más poderoso que la descripción verbal, y al mismo tiempo, es capaz de hacer que tales sentimientos y experiencias se vuelvan menos amenazadores.”

Muchas veces la capacidad de distanciarnos de las cosas concretas y guiarnos por lo abstracto y lo posible, nos ofrece recorrer y descubrir nuevas formas para construir nuestra existencia.

La multiplicidad de recursos para expresarnos es tan extensa como la visión que cada persona tiene de sí mismo y del mundo, pero la única forma de percibirnos y de comunicarnos es a partir del reconocimiento del vacío, de lo incierto. Son las pausas, los silencios, los huecos los que dejan vacías nuestras certezas pero nos permiten descubrir otras formas para definir nuestra existencia. Aunque no podemos olvidar que es a través de la relación con las personas con las ideas y con las cosas como podemos establecer nuestra propia identificación. Los períodos de aprendizaje se realizan en un terreno experimental, en un terreno de observación, donde el sujeto que aprende y el que enseña comparte un objeto visual al que podemos llamar conocimiento. Ambos sujetos se hallan condicionados por sus historias, ideales, deseos y las diversas modalidades de

⁶⁴ Dalley, T (1987): *“El Arte como terapia”*, Barcelona, Editorial Herder; p:44.

relación, pero están incluidos en determinado marco cultural, donde deberá generarse y preservarse un movimiento de propuestas y pensamientos que permitirán tanto el desarrollo individual como la ampliación de otros canales de comunicación social.

Constituye un real desafío observar entonces los diferentes puntos de partida a los que debemos enfrentarnos porque en primera instancia, debemos respetar la pluralidad, enriquecerla y reconocer que hay posibilidades de llegada equivalentes, no idénticas, donde todos puedan ejercer un pensamiento crítico, donde todos puedan razonar, donde todos puedan crear. La posibilidad de poner en práctica estas acciones es acompañarlos en sus reflexiones, es permitirles que enriquezcan sus propias conceptualizaciones del mundo. Pero necesitamos aprender a dejarles que sean ellos los que reconozcan y expresen sus capacidades de iniciativa, que toleren la anticipación de resultados y que consigan manejar las consecuencias que implica el descubrir por ellos mismos la solución de sus problemas.

Cada vez que ponemos en juego nuestro deseo de saber nos enfrentamos a la vivencia de lo desconocido y a la ilusión de aprehenderlo; lo que nos lleva a la necesidad de reconocer y tolerar todo lo que no sabemos. Pero es muy importante que reconozcamos también nuestros “saberes”: saber hacer, saber pensar, saber criticar, saber producir, saber escuchar, saber mirar etc., y que participemos de la distribución y producción de estos “saberes” universales.

Debemos creer que los adolescentes son capaces de ampliar sus horizontes, son ellos los protagonistas de su propia historia y debemos concederles un camino que les conduzca a la conquista de su propia identidad, permitiéndoles realizar sus propios planes y proyectos. El reto que nos plantea esta problemática es descubrir nuevas vías que nos permitan reflexionar sobre las posibilidades que nos ofrece la creación artística, y que faciliten la búsqueda de nuevas alternativas de expresión más allá de las palabras.

El arteterapia no elimina los problemas pero puede ayudar a enfrentarlos y a saber vivir con ellos. Es quizás una salida distinta que tal vez permita transcribir, en un pasaje de signos, todas aquellas emociones y sentimientos que entretejen los pensamientos, las relaciones y las historias de una vida. Dentro del entorno terapéutico los adolescentes muestran unas características y actitudes concretas, como nos muestra en un artículo

Shirley Riley⁶⁵: la complejidad del desarrollo adolescente y su intolerancia por la intervención en sus vidas lleva al terapeuta a considerar seriamente como efectiva la terapia limitada a un periodo de tiempo. La autora cree que esta meta se puede lograr integrando la estructura de solución-enfocada, aproximándose con las cualidades expresivas del arte-terapia, dentro de la estructura del desarrollo adolescente. Los adolescentes niegan tener un problema, estos son propios de otras personas. Para ellos son ellas las que necesitarían la terapia, no ellos. Ellos piensan que el estado limitado de tiempo implica esperanza y una pronta recuperación es posible. En la mayoría de la sociedad adolescente, la terapia es vista como algo vergonzoso, como debilidad o problemas mentales. Por lo tanto, ellos/ellas están convencidos que cuanto antes termine el tratamiento mejor.

En arteterapia hay una tradición de ver la expresión arteterapia como una exteriorización de sentimientos y pensamientos internos, por lo tanto la narrativa propuesta es natural para nuestra profesión. El o la cliente⁶⁶ puede ver al tirano de forma concreta, como representado por cada miembro de la familia en su arte. Es evidente que el tirano no tiene una forma o significado consistente para cada uno. A través de los procesos de ver y discutir la imagen, los malentendidos son evitados y las soluciones multiplicadas llegan a ser disponibles. Venciendo al problema opresor se llega a una acción conjunta que implica a todos.

“En la escuela⁶⁷, los niños y adolescentes pueden tener dificultades de aprendizaje, baja autoestima y pocos deseos de socializar. El papel del arteterapia es en estos casos, lograr que el paciente aprenda a expresarse sin el miedo que les provoca la novedad y agresividad de tal situación” (Arias y Vargas, 2003: 67).

Dentro de las estrategias a seguir hay que destacar: situación complicada no requiere necesariamente soluciones complicadas; él o la terapeuta necesita mantener un sentido de optimismo y convicción que el cliente contiene la semilla de soluciones.

⁶⁵ Riley, S (1999): “*Brief therapy: an adolescent invention*”, Art therapy Journal of the American Art Therapy Association, 16 (2), pp. 83-86.

⁶⁶ Cliente se denomina al paciente que somete a la terapia.

⁶⁷ Arias, D.; Vargas, C. (2003): “*La creación artística como terapia*”. *Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones*; Barcelona. Integral.

Desarrollo de la personalidad adolescente.

El adolescente piensa de una manera circunscrita. Su narcisismo limita la visión de sí mismo y los eventos que inmediatamente le impacten. Tienen dificultad de entrar en los puntos de vista de otros con empatía. Ellos/ellas piensan en pequeño, aunque sus proyectos omnipotentes sean largos. Ellos y ellas se concentran en los problemas de aquí y ahora. No están interesados en pinturas largas. Cuando la búsqueda de la identidad personal es la mejor motivación, otra preocupación no puede competir.

Las complicaciones de su vida son reales. Están experimentando un crecimiento sexual, físico y mental que complica la percepción de ellos y su alrededor. Mantener el enfoque terapéutico sobre las experiencias sobre los cambios de vida pone las reacciones exageradas que ellos tienen sobre los eventos, en perspectiva.

Los adolescentes no son tratados a menudo seriamente. Cuando notan que el adulto presta atención a sus peticiones, están más inclinados a colaborar. No están interesados en cambiar su estilo de vida o creencia del sistema. Pueden ser persuadidos para intentar pequeños cambios en sus comportamientos si piensan que son cambios que desean. Sin embargo son muy creativos y cuando hacen modificaciones sorprenden al adulto.

El o la terapeuta puede negociar metas si los objetivos son recibidos por el adolescente.

Al trabajar con adolescentes y las transformaciones de desarrollo son inevitables, pierden el miedo de que el cambio es algo que le ocurre solo a él o a ella, le sucede a cada uno. Aprenden que la adolescencia pasa. Este período de vida parece interminable por que se junta con multitud de nuevos desarrollos en aspectos de crecimiento y maduración, cuando ven que sus grupos están experimentando los mismos cambios, cesan el miedo a ellos. El arteterapia tiene un aspecto positivo si el adolescente se divierte con el adulto, y éste (terapeuta) comparte experiencias, como cuando era joven. Ellos pueden reírse de las memorias del/la terapeuta y construir una relación; con humor, imaginación y creatividad se puede llegar a tener una buena comunicación.

La adolescencia es un corto período de nuestras vidas, sin embargo la duración no es correlativa al peso de la importancia, por lo que es de gran relevancia que el/la terapeuta proporcione una terapia que tome medidas frente a los cambios que se produzcan. La adolescencia temprana tiene asuntos únicos que difieren de la adolescencia media y más

de la tardía. Ayudando a los adolescentes a manejar cada etapa les libera para el siguiente nivel. Todos conocemos a personas que están atrapadas en una fase de la adolescencia, no completaron nunca las tareas de maduración y fueron incapaces de moverse cronológicamente. Esto lo pude combatir el arteterapia.

“Los adolescentes⁶⁸ que asumen con dificultades el paso de la infancia a la edad adulta, en este momento particularmente vulnerable de importante transformación del cuerpo, pueden atravesar situaciones de gran estrés e infelicidad. Expresadas en formas extremas, pueden derivar en desórdenes alimenticios, consumo de drogas u otros trastornos que el arte-terapeuta puede contribuir a afrontar.” (Collete y Hernández, 2001: 28)

El arte es un estado individualizado sobre el cual tienen un control. El arte producido debe ser aceptado por el o la terapeuta sin interpretación. A menudo son incapaces de aclarar su estado de sentimientos y opiniones porque estas sensaciones son experiencias nuevas y no tienen vocabulario para expresarlo. Pueden representar más radicalmente sus conflictos de lo que pueden verbalizarlos. El arte puede hablar del malestar y la confusión que es dominante y simultáneamente da enfoque a la sesión a través de un producto artístico, ya que el adolescente está intentando encontrar su identidad.

El arte no habla verbalmente por lo tanto no es necesario que las preguntas sean respondidas, las imágenes y las metáforas pueden llegar a ser el vehículo de comunicación. El arteterapia combina diálogo e imagen, diálogo surgido desde la contemplación y revelación del significado detrás de la imagen, las nuevas piezas formadas llegan a ser metáforas para encontrar resoluciones y respuestas creativas a conceptos previos de las dificultades. El o la arteterapeuta introduce la idea de que hay muchas perspectivas para ver algunas situaciones. La aproximación al arte elimina la necesidad de hablar, las respuestas no verbales son menos amenazadoras y a menudo contienen material que sorprende a ambos, adolescente y terapeuta.

“Las condiciones sociales⁶⁹, el abuso de ciertas sustancias o las relaciones familiares conflictivas pueden llevar a alguien a cometer agresiones o realizar actos vandálicos que lo enfrenten a un juicio, una multa o la cárcel. Muchas de estas agresiones se llevan a cabo sin que la propia

⁶⁸ Collete, A. y A. Hernández (2001): “Arte, terapia y educación” 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva. Universidad Politécnica de Valencia.

⁶⁹ Arias, D.; Vargas, C. (2003): “La creación artística como terapia”. Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones. Barcelona. Integral.

persona que las realiza sea muy consciente de las razones que la han llevado a ello. La arte terapia representa una vía de exploración de la situación a la que se llegó y sus motivaciones más profundas.” (Arias y Vargas, 2003: 77)

Como nos explica Valerie Appleton⁷⁰, después de la escuela elemental el chico/a deja de hacer arte porque cree que no tiene talento o que no es una ocupación seria., pocos se dedicarán al arte. Consecuentemente el/la arte-terapeuta encuentra resistencia a la idea de hacer arte, y a menudo inexperiencia con los medios, la resistencia es más extrema cuando el adolescente está enfermo/a. El/la arte-terapeuta debe proporcionar educación, para familiarizar al/la cliente con los medios y proporcionar ideas para temas o procesos artísticos.

Para la arteterapeuta mexicana Ana Bonilla⁷¹:

“... el trabajo artístico constituye una demanda de ayuda contra los aspectos violentos o la indiferencia y el odio que han podido desgarrar e inmovilizar la propia seguridad de algunos adolescentes, llegando a perder la unidad, la continuidad y la identidad de sí mismos. Lo fundamental es estimularlos para que sean ellos los que piensen y aprendan a descubrir sus propios significados y modelos de identificación, aceptando y respetando los valores de cada individuo por distintos y opuestos que estos sean.”

Y para la arteterapeuta alemana Eva Marxen⁷²:

“Una posibilidad que ofrece el arteterapia es la de ayudar a mantener una identidad cultural, sobre todo en situaciones en las que al menos una parte de esta identidad se está perdiendo o se encuentra en conflicto con la cultura dominante.

La creación de imágenes puede reforzar el sentido de identidad. Existen estudios empíricos que confirman que el arteterapia breve es especialmente efectiva con adolescentes con trastornos emocionales severos. Dichos estudios demuestran que el tratamiento refuerza significativamente el sentido de identidad de estos/estas adolescentes.” (Marxen, E; 2004: 73)

⁷⁰ Appleton Valerie, Edd, Atr, Mfcc, Ncc, Spokane, Wa (2001): “Avenues of hope: art therapy and the resolution of trauma”, pp: 6-13, Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, v18 n1.

⁷¹ Bonilla A., (2001): “Adolescencia, identidad y creación“, Septiembre 2001. Museo Pedagógico de Arte Infantil. El Museo Electrónico.

<http://www.ucm.es/info/mupai/identidad.htm> (Recuperado: 13/02/2011)

⁷² Marxen, Eva (2004): "Arteterapia e inmigración" en "Educación Social: revista de intervención socioeducativa". Barcelona.

CAPÍTULO IV
*PROBLEMÁTICA ACTUAL EN LA EDUCACIÓN.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTETERAPIA*

CAPÍTULO IV

PROBLEMÁTICA ACTUAL EN LA EDUCACIÓN

Llevamos ya varios años sintiendo que la realidad de la crisis en la educación está presente en los medios de información, donde se expone desde distintos puntos de vista la situación actual de la ESO; la opinión de los profesores; así como un intento de explicar los porqués de este proceso que está afectando al ánimo de los docentes, los cuales se ven infravalorados por una sociedad que parece haberse olvidado de la importancia de inculcar ciertos valores a estos jóvenes.

Esta problemática lleva una media de diez años manifestándose en distintos medios de comunicación, sobre todo en prensa. La realidad como se puede ir analizando a largo del tiempo es que es un problema social; nuestros alumnos/as son el resultado, mejor dicho el reflejo, de una sociedad que se ha vuelto cómoda y conformista, es la cultura fácil, del éxito fácil, los adolescentes crecen en un sistema de contravalores, de vida y dinero rápido muy diferente a los valores que la escuela pretende inculcar.

Uno de los problemas más comentados y por desgracia poco abordado es el de la indisciplina que se vive diariamente en las aulas que afecta a los docentes y al alumnado, esta se está dando en mayor medida y en algunos casos unida de violencia, en el colectivo de estudiantes de 14 a 16 años, los dos últimos cursos de la ESO.

Es triste ver que no se ha producido muchas mejoras; lo que debería llevar a una profunda reflexión sobre nuestro Sistema Educativo, el papel de la familia y el de la sociedad. La “necesaria” ampliación de la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años (mantiene en el sistema educativo a chicos/as que no están motivados para seguir dentro de él) y los cambios sociales como la transformación en los hábitos de las familias (el 92% de los docentes resaltan el progresivo abandono por parte de la familia de sus responsabilidades educativas) o la incorporación de alumnos/as inmigrantes, que necesitan mayor apoyo educativo, han generado problemas que están afectando al trabajo y al ánimo del profesorado, que se ven exentos del suficiente reconocimiento social.

Los expertos apuntan en este sentido y señalan que el desinterés y la indisciplina de muchos alumnos/as y el aumento del fracaso escolar (uno de cada cuatro no obtiene el título de secundaria obligatoria) son factores que dificultan la convivencia en las aulas.

La falta de autoridad en la escuela y en la familia es uno de los problemas. Últimamente los medios de comunicación señalan a España como uno de los países donde son más frecuentes las interrupciones durante las clases, los retrasos, el absentismo, los robos en los centros escolares, las intimidaciones o abusos verbales a profesores y alumnos/as, las agresiones entre estudiantes y el uso o posesión de drogas. La escasa implicación de los padres en la escuela es uno de los puntos claves. Los padres delegan en la escuela, y su falta de tiempo agrava el conflicto, por lo que se considera necesario trabajar fuera de las escuelas, en la calle, en las casas y en el ambiente cultural del país.

Es significativo el incremento de chicos/as adolescentes de clase media y media alta con problemas de conducta:

“... lo tienen⁷³ todo menos lo imprescindible. Casas confortables, padres con profesiones de éxito, toda la tecnología casera disponible en el mercado, ropa de marca, dinero para gastos, caprichos... Pero les falta algo. Los adolescentes urbanos procedentes de familias de clase media y media alta empiezan a llenar las consultas de psicólogos y pediatras sociales aquejados del mal de la soledad. Han crecido casi por su cuenta, a cargo de cuidadoras ajenas a la familia, y sus padres, ocupados a tiempo completo en mantener el estatus social, carecen del tiempo que ellos demandan. Las consecuencias suelen ser perversas: trastornos de conducta, agresividad, enfrentamientos constantes con los padres... Y también una tendencia al aislamiento preocupante. Tanto, que algunos adolescentes han empezado ya a ser catalogados en situación de riesgo y enviados temporalmente a pisos tutelados por la Administración.”

Es evidente que vivimos en un momento en que la sociedad premia a los jóvenes aunque no se esfuercen lo necesario, es la dinámica del conformismo, el hecho de no tener que luchar por nada porque ya lo tienen todo, a premiarles aunque no se esfuercen del todo. Se está perdiendo el valor del esfuerzo personal, la búsqueda de la motivación interior, desencadenada porque se les ha acostumbrado a recibirla siempre desde fuera; el profesor carece de herramientas contra la desmotivación del alumno/a.

⁷³ Prades, J (14/02/2011): “Lo tienen todo, excepto a sus padres”, El país.

El sistema educativo ha perdido fuerza en España como sistema de promoción social. El nivel académico ya no garantiza el ascenso laboral. Muchos padres y jóvenes se han dado cuenta de que para lograr una determinada posición social, si se es chico, se puede conseguir haciendo carrera directamente desde el mercado laboral; la situación actual es que un alto nivel educativo ya no garantiza la promoción laboral. Pero esto no es así en el caso de las chicas, que siguen necesitando una cualificación superior, como los estudios universitarios, para lograr la promoción laboral y el mismo estatus que los chicos que no tienen ese nivel de cualificación.

El fracaso escolar es uno de los problemas más graves del sistema educativo español. No afecta solamente a la dimensión intelectual de la persona; tiene repercusión en otros muchos ámbitos de la vida. El fracaso escolar afecta solamente a los alumnos/as que abandonan las aulas sin haber obtenido ningún título académico. En cambio, el abandono escolar prematuro hace referencia a aquellas personas que dejan de estudiar una vez que han alcanzado el título académico más bajo.

Muchas son las causas del fracaso escolar: el contexto familiar, nivel educativo de los padres, lenguaje y comunicación entre las familias, expectativas de los padres; la disposición de los alumnos/as: capacidad intelectual, desmotivación, problemas emocionales; los/as docentes: falta de autonomía de los centros educativos; el sistema educativo, algunos expertos achacan el fracaso escolar a las numerosas reformas que ha experimentado el sistema educativo español, así como a la escasez de medios que se han dispuesto para poner en práctica las distintas leyes; y el gasto público en educación, es escasa la inversión en educación puede acrecentar la tasa de fracaso escolar.

Algunos autores como el psicólogo Álvaro Marchesi⁷⁴ consideran el término fracaso escolar como una etiqueta peyorativa con connotaciones negativas:

“...en primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno fracasado no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su

⁷⁴ Marchesi Ullastres, A. (2003): “*El fracaso escolar en España*”, Documento de trabajo. <http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf> (Recuperado 11/2003)

conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.”

En torno al 40% de los alumnos de 3 y 4º de ESO⁷⁵ son repetidores. Las tasas de idoneidad en España empeoran año tras año, especialmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este indicador refleja el porcentaje de alumnos/as matriculados en el curso que les corresponde por edad. Según los datos del Ministerio, en el curso 2007-08 solo seis de cada diez alumnos de 4º de la Eso tenían 15 años; el resto, o estaban repitiendo curso o habían abandonado definitivamente los estudios. Del mismo modo, tres de cada diez niños matriculados en 3º de Eso tenían más de 14 años.

Otro fenómeno actual es el llamado “generación *ni-ni*”, y está de moda en España. Y no sólo porque haya tenido un programa de televisión. El 17% de los jóvenes españoles entre 20 y 24 años no hace nada, vive del dinero de sus padres sin estudiar una enseñanza reglada. Las personas jóvenes inactivas corren el riesgo de quedar marginados socialmente con unos ingresos exiguos y sin la formación necesaria para mejorar su situación económica en un futuro.

Como muestra de este fenómeno he seleccionado diferentes partes del texto del siguiente artículo “Generación 'ni-ni': ni estudia ni trabaja⁷⁶”:

-Los jóvenes se enfrentan hoy al riesgo de un nivel de vida peor que el de sus padres - El 54% no tiene proyectos ni ilusión.

-¿Ha surgido una generación apática, desvitalizada, indolente, mecida en el confort familiar? Los sociólogos detectan la aparición de un modelo de actitud adolescente y juvenil: la de los ni-ni, caracterizada por el simultáneo rechazo a estudiar y a trabajar. "Ese comportamiento emergente es sintomático, ya que hasta ahora se sobrentendía que si no querías estudiar te ponías a trabajar”.

-Sólo el 40% de los universitarios tiene una actividad acorde con sus estudios

-Están predispuestos a aprovechar el momento, "aquí y ahora"

-La crisis ha venido a acentuar la incertidumbre en el seno de una generación que creció en un ámbito familiar de mejora continuada del nivel de vida y que ha sido confrontada al deterioro de

⁷⁵ Revista magisterio (www.magisnet.com); pp:2-3 Comunidad de Madrid/Miércoles, 21 octubre de 2009/nº 11.847

⁷⁶ Barbería, J, L, (22/06/2009): El País. Com Sociedad. Reportaje: vida&artes

las condiciones laborales: precariedad, infraempleo, mileurismo, no valoración de la formación. Las ventajas de ser joven en una sociedad más rica y tecnológica, más democrática y tolerante, contrastan con las dificultades crecientes para emanciparse y desarrollar un proyecto vital de futuro. Y es que nunca como hasta ahora, en siglos, se había hecho tan patente el riesgo de que la calidad de vida de los hijos de clase media sea inferior a la de los padres.

Gran parte del profesorado achaca el origen de muchos de los problemas existentes en la escuela y en el aula a la falta de disciplina, la ausencia de valores, el deterioro de las familias o la falta de reconocimiento de la figura del profesor, y piden como solución un mayor reconocimiento social y un reforzamiento de su autoridad. ¿Reconocer al docente como autoridad pública por sí solo solucionará el problema? Esta pregunta es una de las más cuestionadas, y por lo tanto de difícil respuesta pero lo que sí parece evidente es que también es necesaria la implicación de las familias y más formación por parte del profesorado.

Es interesante plasmar parte de la reflexión de José Saramago⁷⁷, en unas jornadas celebradas en Buenos Aires, en donde alerta sobre la situación alarmante que se está viviendo en la enseñanza española:

“... profesores maltratados, cuando no aterrorizados por sus alumnos, en estado de depresión permanente, padres que se suman a las amenazas, alumnos que no tienen la menor intención de aprender ni de dejar estudiar a los compañeros...”

No importa que el alumno sea un cafre, un vago o un imbécil clínico, él sabe que aunque suspenda pasará curso, en una especie de promoción automática “por imperativo legal”. Mediante tan ingenioso sistema, el resto del alumnado debe ponerse a la altura que le corresponde, o sea, al ritmo de los mediocres e indeseables, para que estos no se sientan abandonados en su inmensa necesidad. Así, todos iguales. Como resultado, pueden llegar a las puertas mismas de la universidad después de acumular una vastísima ignorancia, tras haber rebajado la calidad general de la enseñanza en todas las aulas por las que han vegetado.”

De acuerdo con la autora Juana Vázquez⁷⁸:

“Hay que solucionar la violencia psíquica contra el profesor que se ha convertido en un elemento crónico de nuestras aulas y que da origen a muchos otros problemas. Se manifiesta con actos de desobediencia, chanzas, insultos y enfrentamientos verbales, todo ello dentro de un clima permisivo

⁷⁷ José Saramago (2005): “La autoridad del profesor”.

<http://blogs.20minutos.es/manolosaco/2005/10/27/la-autoridad-del-profesor/> 27 (Recuperado: Octubre 2005)

⁷⁸ Juana Vázquez (2009): “Devolver la autoridad a los profesores”. Tribuna (Recuperado): 15/09/2009

y transgresor donde todo vale, desde "pasar" de las clases y los profesores -con la consecuencia de altos niveles de fracaso escolar- hasta llegar a la agresión directa a los profesores. Pues la violencia psíquica termina dando paso a la física dentro y fuera de las aulas."

Otro elemento presente es la llamada "autonomía del alumno/a", una tendencia posmoderna, que de algún modo parece quitarle importancia a la relación profesor alumno/a; llevando al alumnado a realizar tareas mecánicas.

La autora Inger Enkvist⁷⁹ señala que:

"...todo esto viene combinado con otras dos tendencias actuales; la primera podría ser el posmodernismo en el sentido de una insistencia en lo lúdico, lo fácil, lo placentero, lo hedonista. Es decir, se le dice al niño que aprender siempre tiene que ser divertido y si esto se combina con la autonomía, también se le dice que debe poder elegir en cada momento si quiere o no realizar cierta tarea escolar.

Otra tendencia posmoderna muy negativa para el desarrollo intelectual del joven es la aceptación de la fragmentación, que va unida a la autonomía del alumno y a la tecnología. Si al alumno no se le pide que estructure, que desarrolle una idea, que repase y que memorice, pues todo queda en el instante."

Ha disminuido mucho la lectura como actividad y la discusión en grupo, ya no es necesaria la autodisciplina desarrollada por el alumno/a en clase para realizar su trabajo escolar. Esto también le aportaba un modelo para todas las actividades de su vida fuera del colegio, por el contrario un joven que únicamente oye que se debe divertirse, y que tiene derecho a comportarse en cualquier momento según su capricho -que es adonde lleva la "autonomía del alumno/a" transferida a otra área- ese alumno/a no se comporta como ciudadano responsable cuando sale a la calle.

Al estudiar sobre el período de la adolescencia, con todas sus virtudes y defectos, al comprobar que es una etapa difícil en el crecimiento y ver por las noticias diarias la serie de violencia y actos inesperados que realizan; y observar como es importante desarrollar su propia autoestima, se cree necesario, reforzar y trabajar con sus sentimientos y emociones dentro del aula en la asignatura de Educación Plástica y Visual; para poder comprobar si esto serviría para un mejor conocimiento de ellos/as mismos/as, para que pudiesen encontrar un mayor equilibrio emocional y una mayor adaptación social.

⁷⁹ La ilustración Liberal (Revista española y americana) nº6-7 por Julia Escobar Entrevista. Octubre 2000

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTETERAPIA

IMPORTANCIA Y PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS

“La educación a través del arte hará de los seres humanos mejores personas”

M⁸⁰. López Fdz. Cao.

El arte invita a las personas a compartir con los demás algo que todos consideran más elevado, algo que los levanta por encima de la experiencia cotidiana hacia una visión más grande que ellos mismos. Es una experiencia que ofrece nuevos significados a las ansiedades de la vida cotidiana. Une al artista a su creación y a la persona que experimenta el arte la liga a la misma creación. Una experiencia estética permite que el espectador participe a través de otros en el despertar de lo mejor que hay en el ser humano.

A continuación se expone una visión basada en diferentes referencias de distintos autores sobre el arte como terapia, posteriormente se valorarán los puntos en común y las diferencias con la educación artística.

La definición que da la Federación⁸¹ Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA) sobre arteterapia:

“El arteterapia es una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentida a aquellas personas y /o grupo de personas que así lo requieran.

Se fundamenta en el potencial terapéutico de la creación artística dentro de un encuadre adecuado, con el objetivo de promover dinámicas de transformación sobre: la capacitación personal y social, el desarrollo expresivo y creativo, el cambio de posición subjetiva y en su caso, la elaboración sintomática.”

Los conflictos e inquietudes psicológicas pueden ser trabajados por el paciente a través de la producción artística, se emplean las técnicas artísticas, para el auto-conocimiento, el desarrollo personal, la mejora de la salud y la calidad de vida. Se pone el énfasis en la

⁸⁰ López Fdz. Cao, M. (2006): “¿Nos hace la creación aptos para la vida? Apuntes sobre la repetición, la novedad y la identidad en arteterapia.” En “*Encuentros con la expresión*” nº1.

⁸¹ Cury Abril, M. (2010): “Constitución de la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA)”. *Arteterapia*, Vol.5. p:226

escucha interior, la atención y la espontaneidad. La creación artística es una herramienta para facilitar la expresión y resolución de emociones y conflictos emocionales o psicológicos. Uno de los principios es estimular a los pacientes a expresar sus sentimientos y emociones bajo una forma visual o plástica. Durante una sesión de arteterapia es importante dejar a un lado el miedo a expresarse, dejar salir las emociones y sentimientos rechazados en nuestro inconsciente y ayudar a conocer los orígenes. Permite la aceptación de uno mismo, hecho importante ya que la falta de confianza en uno mismo es uno de los puntos que más problemática genera:

“...el arteterapia⁸² no es una respuesta más, no corresponde a ningún porqué sino que propone una metodología para un recorrido del “ser”, en el presente, por un territorio simbólico hacia un “ser mejor.” (Klein, J.P. 2006: 80)

Lo importante en la terapia es exteriorizar lo interior, partes del inconsciente que fluyen sin ninguna censura:

“...el arte⁸³ como terapia busca indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión, especialmente cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente.” (López Fdz. Cao y Martínez Díez, 2006: 13)

Cuando el valor terapéutico está presente, el trabajo del artista como terapeuta de la psicoterapia artística con adolescentes es una modalidad de tratamiento metaverbal como manifiesta Moon⁸⁴. La implicación de esta descripción es que el arteterapia está más allá de las palabras. Esto no significa que no tengan lugar en el estudio de terapia artística, pero acepta la probabilidad de que las palabras a menudo son insuficientes para describir lo que está ocurriendo en el mundo.

Para trabajar efectivamente y auténticamente con adolescentes, es importante que un arteterapeuta primero sea un artista. Arte es el soporte, el corazón del mundo con los adolescentes. Nosotros los arteterapeutas debemos hacer arte en compañía de nuestros pacientes. Los/las arte-terapeutas que trabajan con adolescentes tendrían una profunda creencia en el poder y la bondad de hacer arte.

⁸² Klein, J.P. (2006): *“Arteterapia” una introducción*, Barcelona. Octaedro; p: 80.

⁸³ López Fdez Cao, M. y Martínez Díez, N. (2006): *“Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*, Madrid. Ediciones Tutor, p: 13.

⁸⁴ Bruce, L. Moon, Phd, Atr-Bc, SCRANTON, Pa. (1999): *“The tears make me paint: the role of responsive artmaking in adolescent art therapy”*. *Art therapy: journal of the american art therapy association*, 16(2) pp.78-82 c aata, inc.

La respuesta de hacer arte es un proceso que envuelve al/la arte-terapeuta en crear trabajos artísticos como una forma de intervención terapéutica en respuesta a las imágenes de pacientes adolescentes. Este proceso es extremadamente poderoso para el/la arte-terapeuta en tres caminos: como ayuda en establecer relaciones empáticas con adolescentes; como un desahogo expresivo para los sentimientos poderosos del arte-terapeuta que son a menudo despertados en el contexto clínico; como el comienzo de la imaginación, diálogo interpretativo con adolescentes.

Como manifiestan también Moon y Kielo hay cinco usos básicos para la respuesta de hacer arte: 1. Arte usado para desarrollar empatía a través de la repetición de imágenes de clientes. 2. Arte usado para aclarar sentimientos. 3. Arte usado para explorar el consciente y el inconsciente. 4. Arte para ayudar a diferenciar afectos. 5. Arte usado para explorar la relación.

Pero Moon amplía la visión de Kielo: en arteterapia con adolescentes, los procesos de respuesta de hacer arte envuelven al/la arte-terapeuta en una forma creativa de intervención terapéutica en respuesta a las imágenes de pacientes adolescentes. Esta respuesta ayuda a aclarar sentimientos, explorar niveles del inconsciente y aumentar las relaciones. Otra vez estos procesos son extremadamente poderosos al arteterapeuta en tres caminos: como una ayuda en establecer relaciones empáticas con los adolescentes, como salida expresiva a los sentimientos poderosos del arteterapeuta que a menudo son despertados en el contexto clínico, como el comienzo para la imaginación interpretativa del dialogo con pacientes adolescentes.

Moon manifiesta las siguientes conclusiones: *el camino más efectivo para los arte-terapeutas es a través de nuestro propio arte*. Hacer arte proporciona un mecanismo auténtico para los/las arteterapeutas para manejar los sentimientos intensos que acompañan al trabajo clínico.

Hacer arte en respuesta a pacientes adolescentes particulares o el trabajo artístico de adolescentes, es un potente camino para el arteterapeuta para captar un diálogo con el/la paciente-cliente artista. Es un diálogo imaginativo interpretativo porque el/la arte-terapeuta siempre proyecta sus propios sentimientos y pensamientos en el trabajo artístico que él o ella crea en respuesta al paciente-cliente. Típicamente el paciente-

cliente es inspirado/a para hacer otra imagen en respuesta a la respuesta del/la terapeuta. Esto, desde un punto de vista, es un increíble método auténtico y válido de interpretación interacción que capta ambas partes en un proceso de aumentar sus relaciones.

El arteterapia puede utilizarse con cualquier colectivo de cualquier edad siempre y cuando exista la voluntad de la persona de iniciar una psicoterapia en la que se le va a animar a emprender a su vez un proceso artístico. Es idónea para aquellas personas que encuentran difícil la articulación verbal de sus conflictos y emociones. El arte es el medio idóneo para el desarrollo de la expresión personal y de la comunicación con uno mismo y con los demás, el arte desarrolla la creatividad estimula las capacidades personales del individuo, es un medio para mejorar a nivel personal. Poder reflejar y dejar aflorar los conflictos internos nos posibilita el poder resolverlos, ayuda a la expresión de los sentimientos, pensamientos y emociones. Plantea interrogantes, nos permite dar respuestas, nos brinda la posibilidad de dejar puertas abiertas, y como observamos en el siguiente texto preguntas sin respuestas.

Como manifiesta Valerie Appleton⁸⁵, Pablo Picasso hizo una declaración provocativa sobre el poder terapéutico del arte viendo una exhibición de máscaras africanas en París a finales de siglo.

“El hombre ha hecho esta máscara con una intención sagrada, como una clase de mediación entre ellos mismos y el inconsciente, para vencer su miedo y horror dándole una forma y una imagen.”
(1975: 229)

El concepto de llevar el miedo dentro de la imagen ofrece idea sobre los procesos en arte terapia. Dissanayake (1990) cree que el arte llega desde el deseo para hacer algo en respuesta a los problemas y miedos a los que nos enfrentamos. Encontramos satisfacción emocional y calma en controlar el comportamiento en la forma, el tiempo y el espacio, de ordenarlo dentro de formas comprensibles.

El arteterapeuta se centra en la construcción de una relación que es terapéutica y basada en la verdad, respeta los sentimientos del paciente, los métodos de autoexpresión, el

⁸⁵ Appleton, V; Edd, Atr, Mfcc, Ncc, Spokane, Wa (2001): “Avenues of hope: art therapy and the resolution of trauma”, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, v18 n1; pp: 6-9.

contexto, y las creencias culturales y religiosas son núcleo para esta aproximación. Los procesos artísticos facilitan la proyección adecuada de regresión de sentimientos. Las experiencias y sentimientos simbolizados pueden ser más poderoso significado de expresión y comunicación que la descripción verbal (Dalley, 1984) Estos procesos tienen el efecto de hacer de forma manejable lo que de otra manera serian experiencias abrumadoras.

Una de las pioneras de la sistematización del arte como terapia Edith Kramer⁸⁶ dice que en las actividades de arte terapia, el dominio es logrado cuando el conflicto es reexperimentado, resuelto e integrado (Kramer, 1958). El arteterapia es un medio de expresión que facilita la transformación de cualquier persona que desee evolucionar en el propio conocimiento. Las técnicas del arteterapia se centran en el reconocimiento de que cada individuo, haya sido enseñado o no en las artes visuales, tiene una capacidad oculta para mostrar sus conflictos interiores en forma de elementos visuales. Al mismo tiempo sucede frecuentemente que pueden articularlas de forma verbal.

Como ya he dicho anteriormente en algunos países la figura del arteterapeuta está incluida en la escuela:

“el arteterapia⁸⁷ debería estar contemplado en nuestro sistema educativo como uno más de los instrumentos con los que contar para llevar a cabo la tarea de educación integral en la escuela. Los educadores desean que las personas se desarrollen al máximo no sólo a través del crecimiento cognitivo, sino también emocional” (Martínez Díez, 2006: 66-67)

Desarrollar y valorar: las relaciones interpersonales, el bienestar personal, la autoestima, la comunicación, el auto-conocimiento. Es un lugar seguro para el silencio y la reflexión: para la auto-identificación.

Como afirman Arias y Vargas (2003: 19)⁸⁸

“El arteterapia trata de estimular la creación plástica para expresar, comprender e interpretar los contenidos del inconsciente. No se trata de un entrenamiento en las técnicas artísticas, sino en una

⁸⁶ Kramer, E. (1982): *“Terapia a través del Arte en una comunidad infantil”*, Buenos Aires, Kapelusz, [1958, USA].

⁸⁷ Martínez Díez, N. (2006): *“Ámbitos del arteterapia: educativos, sociales y clínicos” en “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”*, Madrid. Ediciones Tutor, Madrid; pp: 66-67.

⁸⁸ Arias, D.; Vargas, C. (2003): *“La creación artística como terapia”*. *Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones*. Barcelona. Integral.

forma de acceder a la estructura de la persona a través de sus propias imágenes. De este modo, ofrece una alternativa al lenguaje oral para identificar los conflictos internos.”

En la educación artística se insiste en la importancia de la aplicación de las diferentes técnicas, así como el interés que en un momento dado puede tener el alumnado en dar un valor estético a su obra. En ambas, arteterapia y educación artística, las personas tienen la oportunidad de relegar el lenguaje oral y expresarse mediante imágenes. Las dos tienen un efecto benéfico.

Se podría decir que unas de las grandes diferencias entre educación artística y el arteterapia es que las personas que participan en talleres de esta última no lo hacen para convertirse en artistas sino para desarrollarse como persona e integrarse mejor en la sociedad; esto no quiere decir que no puedan llegar a ser artistas, al igual y como se ha demostrado que también a través de las enseñanzas artísticas se pueden conseguir objetivos más centrados en el desarrollo personal, la expresión de nuestros sentimientos y pensamientos.

Otra diferencia es que en los talleres de arteterapia no es obligatoria la asistencia, lo que posibilita que pueda haber más interés por parte de los asistentes; este punto es fundamental sobre todo con los adolescentes; para ellos/as en principio la clase de Educación Artística es otra asignatura obligatoria con un horario determinado y dentro de un aula. Esto último puede suponer un cierto rechazo ya que para ellos está dentro del sistema y sigue unas pautas concretas dentro del centro.

“En el proceso artístico se despliegan tres niveles⁸⁹: la creatividad, el conocimiento y el placer. La creatividad es esencial en todas las facetas de la vida humana, y por ello también en nuestro vasto campo de trabajo: en la educación, en el arte y en la arteterapia. Apunta como elemento característico la creación de una nueva solución-nueva al menos para quien la crea-, y propone en descentramiento del estado de la cuestión, a través del cual el sujeto busca “otros modos” “otras alternativas” que permitan la solución del problema o situación planteada.” (López Fdz. Cao, 2006)

⁸⁹ López Fdez. Cao, M. (2006): “El proceso creador, el juego y la creatividad, elementos clave del arteterapia” en “*Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*”, Madrid, Ediciones Tutor, Madrid; p: 19.

“Las obras⁹⁰ artísticas están influidas en gran parte por la propia experiencia y los conocimientos de cada autor/a. Cuenta Philip Sandblom una conversación que sostuvo con el pintor Henri Matisse: *“Me explicó la manera en que la enfermedad había alterado su actitud ante la vida y hacia el arte. Quería llenar los años de vida que le quedaran con toda la felicidad posible. Durante sus primeros años, a fuerza de mucho esfuerzo y grandes dolores, a menudo había incursionado en nuevos caminos por el arte moderno; ahora deseaba darse el gusto de recorrer esos caminos nuevamente con corazón ligero y sin ningún esfuerzo. Su estado mental se refleja en sus cuadros. En muchas de sus primeras obras queda plasmada su lucha con los nuevos problemas, mientras que en sus últimas obras se adivina un aire de feliz tranquilidad y reposo. El mismo Matisse estaba convencido de la benéfica irradiación de sus colores y de su poder curativo que colgó sus cuadros alrededor de las camas de sus amigos enfermos.”* Sandblom (1995: 35)

Lowenfeld y Lambert⁹¹ (1980: 49) dicen que el arte es una comunicación significativa consigo mismo, es la selección de todas aquellas cosas de su medio con las cuales se identifica, y la organización de todas ellas en un todo nuevo y con sentido; es importante para el niño, para su desarrollo mental, perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia social, y su desarrollo creador.

“El arte⁹² se convierte en una forma de exploración que ya no depende de la idea de la belleza; reclama el derecho a existir de forma generalizada y de dar vía al sentido que siempre ha tenido: la expresión de los símbolos. Sirve como vehículo para la curación del dolor humano, como siempre lo ha hecho: el arte cura y transforma a quien lo realiza y a quien lo disfruta.” (Arias y Vargas, 2003: 111)

La educación artística debería mostrar al estudiante que el inconsciente no debe reprimirse, que puede convertirse en una fuente de gran vitalidad, pero sólo cuando haya sido controlado por las fuerzas del ego y enriquecido por su contenido.

“La tarea del arte⁹³ no es la de interpretar la obra en su supuesto verdadero sentido, sino la de interpretarla creativamente, la de proponer una traducción que nunca puede ser literal, sino siempre adaptación. En definitiva, tanto el arte como la curación consisten en la capacidad de construir un espacio favorable a la manipulación, yuxtaposición y cruce de significantes. Con ello,

⁹⁰ Sandblom, P (1995): *“Enfermedad y creación. Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música”*. México, FCE

⁹¹ Lowenfeld, V-Lambert, W (1980): *“Desarrollo de la capacidad creadora”*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

⁹² Arias, D.; Vargas, C. (2003): *“La creación artística como terapia”*. *Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones*. Barcelona. Integral.

⁹³ Collete, N. y A. Hernández (2001): *“Arte, terapia y educación”* 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva. Vicerrectorado de Cultura. Universidad Politécnica de Valencia.

el sentido del arte se desplaza del terreno de los significados al de la acción, del de la creación de símbolos al de producción de significantes”.

“En el arte, como en el juego en general, el sentimiento se somete a la regla racional, pero esta regla no se impone con una autoridad externa o como negación de la libertad creativa, sino como marco que permite la libre expresión. Gracias a esa capacidad que el arte tiene para establecer una mediación o síntesis entre razón y sensibilidad, puede convertirse en un proceso curativo.”

Collete y Hernández, 2001; 103-104)

Si los/las educadores artísticos (Bettelheim, 1982: 286-294)⁹⁴ pueden poner al alcance de las generaciones futuras la oportunidad de crear orden partiendo del caos de su inconsciente, de crear una imagen visual de las aspiraciones ocultas del hombre, entonces puede que las personas consigan moldear la realidad a imagen de su visión artística interior.

Esta es la misión del arte: crear para cada período una visión de la mayor integración que vendrá. Si él o la educador artístico logra transmitir a sus alumnos/as la excitación que tal visión confiere, al estudiante, a su vez, debería resultarle más fácil comprometerse con una visión de la singularidad humana que le impida abrazar la estrechez y el conformismo de la sociedad de masas. También debería proteger a los/las estudiantes para que no cayeran en la tentación, como les ocurre a algunos de los mejores, de buscar la salvación personal en la huida de la sociedad del siglo XX. En vez de ello, el artista joven debe oponer su visión artística interior de un significado transpersonal a las anteojeras de la autopromoción, que adonde parece conducirlo el resto de su experiencia educativa. A través de dicha visión este mundo de vivir en masa podría cambiarse, mientras aún haya tiempo, por una sociedad humana en cuyo seno la gente trabajaría eficazmente unida para convertir sus visiones personales de la buena vida en realidad ayudando a crear un marco social que aliente a la gente a integrarse y que facilite vivir autónomamente.

La tarea del/la estudiante joven consiste en tratar de poner orden y comprensión en el caos que reina en su interior. En todas las demás clases a las que asiste se le pide que niegue dicho caos, que lo reprima y considere que no es válido ni importante. Sólo la enseñanza del arte es capaz de demostrarle que de ser un niño/a del que se espera que

⁹⁴ Bettelheim, B., opus cit.

absorba y aprenda lo que los demás dicen puede pasar a ser una persona libre que lucha y expresa su visión de sí mismo y de la vida.

Nuestro sistema de educación expone al educador/a artístico a fuertes presiones porque es básicamente contrario a las necesidades del individuo en vías de desarrollo que trata de realizarse. Pese a las bienintencionadas manifestaciones oficiales en sentido contrario, la enseñanza del arte todavía tiene que efectuarse dentro de un sistema básicamente cerrado. Dentro de él nuestros niños/as y adolescentes siguen siendo víctimas de una herencia cultural de dominación y prejuicio, de temores y angustias por parte de padres y maestros. A pesar de que en voz muy alta afirmen lo contrario, estos adultos siguen teniendo miedo de permitir que los niños piensen y actúen por cuenta propia. El resultado de semejante dominación lo conocemos bien todos nosotros: por un lado encontramos falta de motivación o, en caso contrario, la revuelta; por otro lado, conformismo vacío, sumisión o atrofia.

Herbert Read, a mediados del siglo XX en su libro *Educación por el Arte* sostenía:

“... que el arte debía ser la base de la educación, señalando dos facultades que no se pueden poner de acuerdo en la educación: una es que se debe enseñar a que las personas consigan llegar a ser lo que ellas son, en tanto que la otra facultad es que las personas se las debe enseñar para que consigan llegar a ser lo que ellas no son” (Martínez Diez, 2002: 187)⁹⁵

Según nos explica Isabel Merodio,⁹⁶ actualmente está en auge la educación no directiva (destaca como rasgos generales la libertad, autonomía, responsabilidad personal, la originalidad y la creatividad, siendo la postura del alumno activa), que es la que en mayor medida se adapta a las enseñanzas artísticas para la que la personalidad y los trabajos creativos tienen tanta importancia.

La enseñanza del arte (Bettelheim, 1982: 296)⁹⁷ es la única asignatura de la experiencia educativa que ofrece al miembro de la generación futura la oportunidad de encontrarse realmente a sí mismo/a como persona singular; porque sólo en esta asignatura no existen las respuestas “prefabricadas” que le dicen que debería ver, sentir y pensar o de qué manera debería hallar su autorrealización. Pero en la práctica ocurre con demasiada

⁹⁵ Martínez Diez, N. (2002): “Arte y educación especial” en *Educación Especial* R. Aranda Rendruello (coord.). Madrid. Pearson,

⁹⁶ Merodio, I (1999): “Didácticas de las Artes Plásticas”, pp.38. ICE de la UCM, CAP.

⁹⁷ Bettelheim, B., opus cit.

frecuencia que el profesor de arte insiste en que él sabe cuándo el arte es bueno o malo; o, en caso contrario, hay una aceptación poco crítica de cualquier efusión por considerarse que está imbuida del espíritu artístico. Ni la aproximación de o bueno o malo que predomina en todas las otras asignaturas, ni una aceptación sin sentido crítico de cualquier efusión darán al arte la oportunidad de rectificar el impacto amortiguador que sobre los niños ejerce gran parte del resto de su experiencia educativa.

Más que cualquier otra asignatura, la educación artística brinda al estudiante la rara oportunidad de liberarse, cuando menos temporalmente, de la falsedad, las pretensiones, los adornos de nuestra cultura. Pero sólo puede hacerlo si estos adornos no se introducen en la clase de arte, por considerarse que ello da prestigio, ayuda a alcanzar el éxito en el terreno práctico o se utiliza la cultura como adorno social. El arte debe seguir estando libre de aquellos rasgos del sistema educativo que sean contrarios a la experiencia estética, tales como tareas, competencia en pos de experiencia estética, tales como tareas, competencia en pos de buenas notas, etc. Sólo entonces la educación artística dejará al estudiante abierto al encuentro personal con el arte.

Todo este nos lleva a la reflexión como en el siguiente texto de Tomás Lorente Rebollo⁹⁸ sobre la efectividad del arte:

"Ahora sabemos la importancia educativa que tiene el arte, pero la disparidad de criterios entre los que nos dedicamos a la didáctica de las Artes Plásticas, hace que su efectividad como ámbito educativo no produzca todo lo que se espera de ella, por lo que es urgente afrontar el estudio de la filosofía que se ciña a los principios y al as verdades transferibles por la educación artística, antes que dedicarse a encontrar el "pedigrí" y el rancio abolengo de esta educación (p.286)."

Coincidiendo con de Bono (1997: 138)⁹⁹:

"La educación debe permitir y desarrollar aptitudes como la capacidad de trabajar en equipo. La capacidad de trabajar de forma constructiva. La capacidad de proyectar y planificar una tarea. La capacidad de tomar iniciativas. La disciplina de la perseverancia y de la efectividad".

"El arte¹⁰⁰ es un sistema abierto, como el resto de las humanidades, no está delimitado y conclusivo. En el ámbito de la creación artística, una inmensa mayoría son preguntas abiertas, que permite

⁹⁸ Lorente Rebollo, T (2004): "Qué Historia de la Educación Artística" Publicado en: *Arteterapia y educación*, Coord. Martínez Díez, N. y López Fdez., vol 4

⁹⁹ De Bono, E (1997): *"La revolución positiva" 5 principios básicos*. Barcelona. Paidós.

¹⁰⁰ Merodio, I (1999), opus cit. pp.40-41.

diferentes respuestas, todas ellas correctas pero distintas, se trata del pensamiento divergente. Las preguntas cerradas, exigen una contestación única y se tratan de pensamiento convergente.

En el mundo occidental y por tanto su educación ha tomado mucho de los lados más deshumanizados de la ciencia y la técnica, considerando como valor supremo lo racional, y eso hace que el arte nos parezca algo mágico, irracional e inaprensible, imposible de organizar metodológicamente, y por lo tanto no enseñable ni evaluable.

El hemisferio izquierdo se ocupa predominantemente del pensamiento lógico, convergente, analítico, abstracto, racional y secuencial; mientras que el derecho se decanta por la intuición, el pensamiento divergente, simultaneo, la imaginación, lo emocional... La educación debe potenciar y desarrollar ambos hemisferios, y no solo el izquierdo, como pretende la cultura occidental."

Cuando hablamos de la educación artística¹⁰¹, el alcance del curriculum llega a tres ámbitos diferentes: el productivo (producción de obras plásticas), el crítico (crítica de obras plásticas), y el cultural (estudio de la influencia de la cultura en la producción artística).

En la actualidad coexisten tres modelos o planteamientos: la autoexpresión creativa, la enseñanza artística como disciplina y la orientación multicultural.

Autoexpresión creativa: trata de sacar la vena artística que el alumno/a pueda poseer; de desarrollar lo que lleva implícito, pero no habla de formas de enseñanza sino de estimulación, está más cerca de la creatividad. La evaluación es secundaria, lo importante es la creación, por ello es fundamental cuidar el clima y el ambiente; sus objetivos prioritarios serían, por tanto: la salud, el desarrollo psicológico y la autoestima.

La orientación artística como disciplina: propone lo que los alumnos/as deben aprender en la escuela, y por tanto, también dictamina lo que deben aprender en arte. Los puntos básicos son: realizar obras de arte, mirar y apreciar arte, entender el arte como parte de la cultura y discutir y debatir la naturaleza del arte. Se aplica el enfoque técnico a la enseñanza; los defensores de la autoexpresión creativa opinan que esta tendencia carece de pasión, que es demasiado formal, y muy académica, gasta el tiempo en palabras y no en imágenes.

En la orientación artística multicultural se piensa que el curriculum artístico está demasiado centrado en la cultura occidental, cuando todas las culturas tienen mucho que

¹⁰¹ Merodio, I (1999), opus cit. pp.43-51.

ofrecer, por lo que consideran que deben estar representadas en el curriculum. En este enfoque también es importante la cuestión de género, también la tendencia crítica que manifiesta la existencia de problemas racistas, sexistas, etc. y propone educar a los alumnos para que puedan discriminar los valores que se encuentran bajo la apariencia visual, a fin de juzgarlos y no ser esclavos de su influencia. En esta tendencia el primer punto se basa en la persona humana, el segundo en la propia disciplina y el tercero en la diversidad cultural. Piensan que el mundo está lleno de problemas que hay que denunciar.

Las ideas de la auto-expresión creativa se adaptan perfectamente al desarrollo evolutivo infantil; sin embargo cuanto mayores son los alumnos, más conocimientos concretos necesitan para adquirir la destreza necesaria que les permitan realizar lo que quieren, en ese momento aspectos de la orientación artística como disciplina parecen correctos. Y finalmente en la medida que ya este ámbito se les queda corto, nada impide que se amplíe con una orientación artística multicultural.

CAPÍTULO V

La fantasía

Viaje imaginario

Paisaje fantástico

CAPÍTULO V

LA FANTASÍA

Introducción

La fantasía nos permite soñar, además de examinar nuestros espacios interiores; podemos sacar a fuera las emociones que están ocultas, e incluso olvidadas. A través de las fantasías podemos expresar cosas que no nos atrevemos en la vida real, nos ofrecen la posibilidad de acceder a un escenario prohibido, e incluso expresar y utilizar imágenes que rocen la locura, sin que se nos juzgue por ello. Podríamos decir que la fantasía es libertad. Nos pueden ayudar a averiguar que está sucediendo en la vida del alumno/a pero desde su perspectiva.

El concepto de fantasía está tan estrechamente vinculado al concepto de imaginación, que lo que algunos autores dicen del primero, otros lo atribuyen al segundo.

“Podemos delimitar el concepto¹⁰² de «fantasía», distinguiendo tres funciones en la imaginación: la conservadora, por la que permanecen en el espíritu los objetos ya sentidos o percibidos; la reproductora, por la cual esos mismos objetos vuelven a la conciencia presente en forma de imágenes; y la creadora, por la que combinamos imágenes de distinto origen formando objetos o situaciones nuevas. A esta última función es a la que suele reservarse el nombre de fantasía.

Durante la adolescencia nos encontramos ante una manera original de participación merced a su libre fantasía. Uno de los peligros mayores que corre el adolescente es el de formarse una visión irreal del mundo y de las cosas.

Por una parte, siente la alegría de no ser ya aquel niño al que muchas cosas le estaban prohibidas y se proyecta con gozo hacia la juventud, concebida como un mundo de libertad. Por otra parte, siente temor ante lo desconocido, el miedo y tal vez la convicción de no llegar a realizar la imagen que se ha formado de sí mismo. Esta toma de conciencia selectiva que el adolescente hace de sus actos, significa el final de un universo mágico y condicionado. Al realizar un análisis pormenorizado del mundo tradicional, no es nada extraño que descubra vacíos, deformidades y decepciones. No puede darse por satisfecho con ese comportamiento que le han impuesto y rechaza ese mundo en el que se han instalado los adultos.” (P. García Fidalgo, 1991)

¹⁰² http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=5437&cat=educacion (Recuperado: 02/09/2010)
Texto de P. García Fidalgo. 1991

Aunque imaginación¹⁰³ y fantasía¹⁰⁴ sean dos términos que caminan juntos, sería interesante ver las diferencias entre ambos. De acuerdo con Vigotsky¹⁰⁵:

“La imaginación no es un divertimento caprichoso del cerebro, algo perdido del aire, sino una función vitalmente necesaria”. Luego agrega que “la imaginación es mucho menor en el niño que en el adulto, algo que corrientemente se piensa que es al contrario, ya que se confunde imaginación con la espontaneidad y la simplicidad de la fantasía de los niños en donde ellos pueden hacer todo, mientras que la fantasía del adulto ya no están libre, pero sin embargo su imaginación es más amplia y rica debido a la acumulación de experiencias. La imaginación es una facultad anímica que posibilita ver formas nuevas dentro del propio cerebro y poder convertirlas por medio del estudio y del oficio en obras. La fantasía es la capacidad onírica de idear cosas irrealizables e irracionales. La fantasía es una facultad inconsciente mientras que la imaginación es consciente (Vigotsky, 1982:15)”.

Maurizio Ferrari¹⁰⁶ escribe:

“En el léxico de las lenguas neolatinas subsiste, ciertamente, una relativa concordia: imaginación es la retención de lo ausente, la fantasía es su reelaboración. Como quiera que la reelaboración es más tendente a la falibilidad que la retención, la fantasía se inclina hacia lo irreal más que la imaginación”.

Como ya sabemos el adolescente tiene una visión de la realidad subjetiva, e incluso fantástica, que le impide en algunas ocasiones un conocimiento realista del mundo. Cuando la imaginación es demasiado grande puede llegar a ser problemática, sobre todo cuando la fantasía se convierte en una evasión de la realidad. Pero la imaginación es constructiva en ciertos momentos difíciles de la vida, porque permite al adolescente pensar en el futuro y dar sentido a sus acciones, sobre todo cuando el presente no parece tenerlo.

Muchos autores que han escrito acerca de la imaginación, hacen referencia al estrecho vínculo entre el despertar y la maduración sexual con el desarrollo de la imaginación en

¹⁰³ Definiciones que da la RAE sobre el término imaginación: a) facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales. c) Imagen formada por la fantasía. d) facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

<http://www.rae2.es/imaginacion> (Recuperado:17/11/2008)

¹⁰⁴ Definiciones que da la RAE sobre el término fantasía: a) facultad que tiene el ánimo de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas o lejanas, de representar las ideales en forma sensible o de idealizar las reales; b) imagen formada por la fantasía. d) grado superior de la imaginación; la imaginación en cuanto inventa o produce.

<http://www.rae2.es/fantasia> (Recuperado:17/11/2008)

¹⁰⁵ Vigotsky, L.S. (1982): *“La psicología del arte”*; Barcelona. Barral Editores; p: 15.

¹⁰⁶ Ferraris, M (1999): *“La imaginación”*. Madrid. Visor.

esta etapa. No hay que olvidar que en esta etapa observamos dos tipos de imaginación: plástica (exterior) y emocional (interior). Ambos se caracterizan especialmente por el material del que construye la fantasía y por las leyes de su edificación. La imaginación plástica emplea normalmente impresiones exteriores, materializa con elementos recogidos del exterior; lo emocional, por el contrario, elabora con elementos tomados de adentro. Se puede catalogar a una objetiva y subjetiva a la otra. La aparición de uno o de otro tipo de imaginación y su diferenciación gradual son características precisamente de esta edad. Numerosos estudios demuestran que los chicos/as que son capaces de usar la imaginación tienen un C.I. más alto y pueden desenvolverse mejor. Por lo tanto estimular y animar a un niño/a o adolescente a ser imaginativo mejora su capacidad y aumenta sus recursos para enfrentarse a la vida y resolver problemas.

Es importante entender que las fantasías son un medio por el cual se pueden expresar aquellas cosas que a uno le cuesta admitir como realidad. Normalmente solemos representar lugares que están en oposición directa con nuestros sentimientos presentes.

Por todo este abanico de posibilidades que nos ofrece la fantasía se exponen a los alumnos/as dos propuestas la primera “*Viaje Imaginario*” como aprendizaje de la técnica y ejemplo de cómo la palabra nos evoca un mundo de imágenes. Y la segunda “*Paisaje fantástico*” como herramienta para el alumnado de conocimiento de sí mismos/as.

Primera propuesta “Viaje imaginario”

En la **primera propuesta** se presenta a los alumnos/as, dos pequeñas historias que surgen al grupo en un viaje imaginario; para posteriormente expresar dichas experiencias por medio de un dibujo; siendo este un espacio donde pueden recrear su imaginación y fantasía.

Estas historias llegan al grupo a través de la palabra hablada, captando su concentración e imaginando una serie de imágenes que simbolizan las historias, estas pueden ser provocadoras e incluso irreales.

Como nos ofrece Rodari¹⁰⁷ en su libro las palabras pueden tener un sentido liberador, su idea principal es la de difundir una serie de técnicas cuyo objetivo principal está centrado en el desarrollo de la creatividad de los niños, en el momento de escribir historias y relatos fantásticos. Nos muestra a través de una selección de actividades cómo se ponen en juego los mecanismos fantásticos y analiza los “secretos” de la creación literaria para que los educadores puedan trabajar “la escritura” en las aulas, animando a la invención de cuentos y narraciones cargadas de diversión y entusiasmo. Rodari dice en el prefacio de su obra “... *se habla aquí de algunas formas de inventar historias para niños y de cómo ayudarles a inventarlas ellos solos...*” y que además espera que... “*estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación: a quien tiene confianza en la creatividad infantil...*” Las palabras habladas pueden excitar la imaginación, y lo que se imagina es alimento para el dibujo.

Algunas de las razones que explican la utilidad de los estímulos verbales para la creación de dibujos son que:

“Las palabras tienen mucha fuerza para excitar y orientar el curso de la imaginación visual. Las palabras evocan imágenes para las cuales cada individuo tiene que activar su “ojo mental” e inventar sus propias versiones.

En la descripción de un objeto o acontecimiento, por complicado que sea, las palabras concentran la atención en los elementos esenciales y no en los elementos marginales que a veces desordenan nuestra visión.

Se puede hacer un uso muy flexible de las palabras para crear series fulgurantes de imágenes con yuxtaposiciones asombrosas e inverosímiles.” (Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M ¹⁰⁸, 2004:173).

Segunda propuesta “Paisaje fantástico”

En la **segunda propuesta** se invita a los alumnos/as a crear un paisaje fantástico en el cual puede haber lugar para el miedo e incluso el terror, como medio de reconocimiento ante su indefensión y como arma liberadora ya que de un modo simbólico les permite arriesgarse, entrar en acción o ser meros espectadores.

¹⁰⁷ Rodari, G. (2004): “*Gramática de la fantasía*”, Colección Nuevos Caminos. Ediciones Colihue/Biblioser.

¹⁰⁸ Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M. (2004): “*La enseñanza del dibujo a partir del arte*”; Paidós. Arte y Educación, p: 173.

Como ya se expondrá más adelante, tras la valoración de los trabajos expuestos; la temática más evidente, es aquella que tiene relación con el terror y el miedo. La muerte es un estado muy presente, así como el recurso del cementerio. Este último es un estereotipo típico de las películas de terror, con una visión siniestra.

Vivimos en momento en el que el terror más que padecido¹⁰⁹ (guerras, persecuciones, catástrofes...) es un terror buscado, provocado por y en sí mismo. De hecho hay una afición al terror, más que provocar rechazo muchos lo buscan.

Ya Sigmund Freud se había planteado la cuestión, aunque sin llegar muy lejos en ella: discurría Freud sobre "lo siniestro", asignándole un sentido bastante próximo al que nos interesa. Su primera aproximación apuntaba al carácter ajeno que lo caracteriza (el desconocimiento como causa de zozobra): "Lo siniestro causa espanto porque no es conocido, familiar".

Freud se ve conducido a la supervivencia del animismo, que explica lo que él denomina "omnipotencia del pensamiento" (presentimientos, "mal de ojo", etc.). Su teoría psicoanalítica, ya entonces (1919), ofrecía una explicación: *"Lo siniestro no sería realmente nada nuevo, sino más bien algo que siempre fue familiar a la vida psíquica y que sólo se tornó extraño mediante el proceso de su represión"*. Pero se llega, en fin, a los temas mortuorios, es decir, lo siniestro mezclado con lo espeluznante: *"Difícilmente haya otro dominio en el cual nuestras ideas y nuestros sentimientos se han modificado tan poco desde los tiempos primitivos, en el cual lo arcaico se ha conservado tan incólume bajo un ligero barniz, como en el de nuestras relaciones con la muerte"*. *Después de tantos años, heos sobre este punto más de acuerdo que en otros con una autoridad tan citada como ésta (Milenio: miedo y religión, La reaparición del terror durante el siglo XX).*

En los últimos años se ha podido observar un creciente interés por las películas y los libros de vampiros donde se mezcla la ciencia ficción y el terror. El oscuro mundo de

¹⁰⁹ Ver: *Milenio: miedo y religión, La reaparición del terror durante el siglo XX*. Universidad de la Laguna (Tenerife, Islas Canarias), 3-6 de Febrero del 2000. IV Simposio Internacional de la SECR, Sociedad Española de las Religiones (miembro de la IAHR International Association for the History of Religions).
<http://www2.ull.es/congresos/conmirel/REVILLA.html> (Recuperado: 17/11/2008).

estos seres despierta pasiones en muchos adolescentes, la saga “*Crepúsculo*”¹¹⁰ que se centra en una historia de amor ha alcanzado un gran éxito. Sus protagonistas adolescentes representan el amor eterno entre un vampiro y una mortal, los dos reflejan los estereotipos de belleza actuales.

Escribe Carmen Alcaide¹¹¹:

“Que a través del arte las personas pueden permitirse participar de experiencias en las que actúan sus contenidos inconscientes. El utilizar la actividad artística como intermediaria de esas acciones, brinda una cierta protección. Se puede lograr placer en su realización y, en la mayoría de los casos, la carga de represión y negación que todo ser humano lleva dentro se ve aliviada por las experiencias artísticas.” (Alcaide, C., 2006:92)

Edith Kramer¹¹² considera:

“Que si los trabajos artísticos son gozados, en general, sin culpa ni angustia es, en gran medida, porque se realiza dentro de un contexto de símbolos y códigos que los diferencia de la vida real. Las experiencias que tienen lugar dentro de su campo, no necesariamente traspasan sus límites, por eso, pintar un asesinato o un deseo incestuoso no significa llevar a cabo estos actos en la realidad, aunque puedan servir como descarga sustituta.” (Kramer, E., 1982)

Es de gran valor terapéutico enfrentarnos a situaciones de terror a través de la creatividad y la fantasía porque nos ayuda al reconocimiento instintivo de nuestra indefensión.

A través de la producción, la persona puede transferir sus terrores al contenido de su obra (personajes fantásticos amenazadores, cataclismos) o a la forma (violencia del gesto, de los colores, de la entonación vocal).

La creatividad, siguiendo al psicólogo Fernando Cembranos¹¹³, es un proceso mental/cultural que produce ideas diferentes susceptibles de ser desarrolladas, y que, por ello, se diferencia de la fantasía.

¹¹⁰ *Crepúsculo* (en inglés: *Twilight*) es una serie de cuatro libros escrita por la autora estadounidense Stephenie Meyer. Los tres primeros ya se han llevado al cine.
[http://es.wikipedia.org/wiki/Crep%C3%BAsculo_\(serie\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Crep%C3%BAsculo_(serie)) (Recuperado: 18/8/2010).

¹¹¹ Alcaide, C. (2006): “*La expresión artística como intervención educativo-terapéutica*” en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, M. López Fdez. Cao (coord.): Madrid. Editorial Fundamentos; p: 92.

¹¹² Kramer, E. (1982): “*Terapia a través del arte en una comunidad infantil*”; Buenos Aires. Kapelusz.

¹¹³ Cembranos, F (1997): “*Una dimensión social de la creatividad*” en *Juegos de sentido*, Martín Francés, S y Piñango, C (coord.), Madrid. Editorial Popular, pp: 61-74.

A través del arte, la creatividad se pone en juego y conecta el ser con el mundo transformando ambos. De modo simbólico, permite tomar decisiones, asumir riesgos, errar, cambiar el camino, detenerse, permanecer expectante atento al exterior, retomar la acción y responsabilizarse de ésta.

Sobre el miedo unos dicen que es un sentimiento negativo, pero de esa negatividad puede fluir algo positivo, tomando en serio la amenaza que planea sobre el futuro de la humanidad y que nos ofrece la posibilidad de obrar con responsabilidad. También como dice Eduardo Galeano existe el miedo de la mujer a la violencia del hombre y el miedo del hombre a la mujer sin miedo.

En el diario de Frida Kahlo¹¹⁴ leemos:

“Nos guarecemos, nos alamos, en lo irracional, en lo mágico, en lo anormal, por miedo a la extraordinaria belleza de lo cierto, de lo material y lo dialéctico, de lo sano y fuerte – nos gusta ser enfermos para protegernos. Alguien – algo – nos protege siempre de la verdad – nuestra propia ignorancia y nuestro miedo. Miedo a todo –miedo a saber que no somos otra cosa que vectores (...)” (el subrayado es de Frida Kahlo).

Violet Oaklander afirma:

“Ayudar a los niños a expresar los sentimientos representados por los dibujos, abre la puerta a la expresión de sus sentimientos opuestos.” (Oaklander, V ¹¹⁵, 2003:9)

Por todo esto con estas propuestas se consigue estimular la creatividad y pueden servir como herramientas terapéuticas. El poder construir un mundo con hermosos relatos, hermosas ficciones, o no tan hermosas, tiene su eficacia; porque nos ayuda a buscar nuestros orígenes, que muchas veces están perdidos. Estos orígenes son un punto de apoyo para dar un camino a la construcción de nuestros sentidos.

Todo este simbolismo pictórico es un modo o bien de manifestar nuestro subconsciente, o acontecimientos reales; y en conjunto se convierte en una literatura pintada. Nuestros conflictos internos afloran de un modo plástico, las expresiones creativas y artísticas son auténticas porque reflejan emociones y sensaciones del mundo interior de la persona. Unas de las finalidades del arte es la de sacar fuera elementos desde lo más profundo hasta lo consciente.

¹¹⁴ Kahlo, F (1995): *“El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato”*. Introducción de Carlos Fuentes, Madrid. Ed. Debate.

¹¹⁵ Oaklander, V. (2003): *“Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes”*; Cuatro Vientos, p: 9.

PRIMERA PROPUESTA

VIAJE IMAGINARIO

La propuesta “*Viaje imaginario*” consta de dos partes, en la primera se les ha contado al alumnado dos fantasías, para que después plasmasen pictóricamente una de las dos. En la segunda parte, los alumnos/as que eligieron la segunda fantasía basada en la sensación que puede provocar en la persona el sentirse atrapado; se les propuso en el siguiente curso hacer una composición que reflejase como liberarse de esa situación.

PRIMERA PARTE

A) Primera fantasía

Después de un ejercicio respiratorio-meditativo, se les pide a los alumnos/as que imaginen con los ojos cerrados la siguiente historia¹¹⁶ (narrativa oral):

“Había una vez una araña que estaba tratando de construir una tela en un tormentoso día de lluvia. Entonces...”

Después de terminar el relato se les pide que voluntariamente añadan algo a la historia. A continuación se anima al grupo a que dibujen sus pensamientos sobre la araña que tejía su tela.

-Técnica mixta: témpera con tinta china.

-Soporte: papel para acuarela A3.

La protagonista de esta historia es una araña, un animal que en una primera impresión, suele provocar rechazo e incluso miedo; es un animal que se distingue por la tela que elabora para atrapar otros insectos. Esta tela de araña puede simbolizar a la hora de representarla, una trampa que se está construyendo o una en la que nos estamos precipitando.

A su vez es interesante observar como en el comienzo de este pequeño relato: “*Había una vez una araña que estaba tratando de construir una tela en un tormentoso día de*

¹¹⁶ Ver: Oaklander, V. (1992): “*Ventanas a nuestros niños*”, *Terapia gestáltica para niños y adolescentes*; p: 16-17. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.

lluvia. Entonces...”; la araña tiene una posición aislada, casi de soledad, en un escenario que no parece muy agradable ya que se avecina un día tormentoso.

B) Segunda fantasía

Como en la fantasía anterior, se pide al grupo que cierren los ojos, se pongan cómodos, que entren en su espacio, que sean conscientes de cómo están respirando; para a continuación se concentren y puedan visualizar una pequeña historia¹¹⁷ (narrativa oral):

“Has estado caminando mucho tiempo. Estás muy cansado. Te tiendes a descansar y te duermes. Cuando despiertas te encuentras atrapado. ¿Cómo estás atrapado?

¿Dónde estás atrapado? ¿Qué haces?

A continuación se les pidió a los alumnos/as que dibujaran sus pensamientos sobre esta fantasía y como se representarían en dicha situación.

-Técnica: acuarela (combinar las distintas técnicas practicadas en el apartado de bocetos)

-Soporte: papel para acuarela A3, tanto para el trabajo final como para los bocetos.

-Bocetos¹¹⁸ : los alumnos/as han trabajado con diferentes técnicas y materiales como se puede observar en el anexo.

Con la segunda fantasía se puede analizar como los alumnos/as se sienten acorralados, como representan esta situación que puede resultar angustiante. Así como observar el tipo de respuesta, que en algunos casos es con una actitud defensiva y en otros es pasiva. Además vemos que aunque normalmente la situación implica connotaciones negativas, no todos los encierros son desagradables, algunas veces uno se aísla en busca de refugio y en algunos casos, se es muy cuidadoso en la elección del espacio.

Estar atrapado o encerrado en un sitio puede indicar que parte de nosotros se siente atrapado en la vida real. Por lo tanto lo ideal es buscar formas de abrirse a nuevas

¹¹⁷ Ver: Oaklander, opus cit; pp: 18-19.

¹¹⁸ Antes de comenzar con el ejercicio los alumnos/as tenían que realizar unos bocetos, en los cuales se les pedía que practicasen con las distintas posibilidades que nos ofrece la acuarela y su uso junto con otras técnicas y materiales. La finalidad de esta parte del proceso es que el alumno/a tenga conocimiento y soltura con las técnicas, para poder enfrentarse con mejor disposición y sobre todo con relajación a la hora de expresarse en el trabajo final.

posibilidades y lo más importante lograr liberarse. Para lograr escapar de esta situación, se considera oportuno retomar el ejercicio un tiempo después, con los mismos alumnos/as, para poder observar que soluciones se pueden tomar en un momento de angustia y poder dar la oportunidad de tomar una salida. Se le plantea al grupo la siguiente cuestión: "*¿Qué sucedería si pudieras encontrar una salida?*" Esta pregunta presupone que "encontrar una salida" es lo que los alumnos/as necesitan hacer.

Cuando utilizamos la fantasía como herramienta terapéutica, podemos reconstruir escenas perturbadoras, al representarlas suelen aparecer emociones asociadas con ellas, lo cual puede proporcionar que se libere alguna inhibición. También puede ofrecer al sujeto llevar a cabo actos no aprobados o prohibidos.

Como nos muestra Tessa Dalley:

"El arte usado como terapia puede permitirle al sujeto que represente de forma pictórica, sin ningún peligro para él, cosas que considera atemorizantes: por ejemplo, estar en un lugar cerrado, manipular serpientes o pronunciar un discurso ante un auditorio. Puede reproducir sueños terroríficos, como caer a través del espacio o correr desnudo por la calle. Puede sugerírsele que efectúe nuevas versiones de las escenas que le resulten más perturbadoras. De este modo, aprende un poco más sobre el motivo de sus temores y, al plasmarlos pictóricamente, le provocan menos temor." (Tessa Dalley¹¹⁹,1987:86)

La mayoría de lo que expresamos de esta manera puede considerarse como una metáfora. Las imágenes que aparecen pueden ser completamente irracionales, carentes de sentido e incomprensibles. Las artes, como toda expresión no verbal, ayuda a la expresión, comunicación y a la exploración de aquellos aspectos de los que no somos conscientes.

SEGUNDA PARTE

Para los que del grupo eligieron la segunda historia, al año siguiente se les propuso realizar una nueva composición; donde pudiesen mostrar cómo salir y liberarse de ese lugar o situación en la que estaban atrapados. Parece interesante hacer un ejercicio para encontrar soluciones, una salida (creatividad, dar respuestas).

¹¹⁹ Dalley, T. (1987): "*El arte como terapia*", p: 86. Barcelona. Editorial Herder.

También se unieron al grupo, el alumnado que el año anterior se había decantado por la representación de la araña. Limitándose a visualizar la fantasía “*estás atrapado*”, para pasar a la segunda fase del proceso.

En estas propuestas se les ofrece a los alumnos/as la posibilidad de expresión a través de técnicas variadas, ya que se considera que la experimentación y el descubrimiento del comportamiento de distintos materiales, supone en muchos casos, un elemento de motivación; además les abriremos más caminos para expresarse. Respecto a los materiales, el/la estudiante necesita saber muchas cosas acerca de los materiales y parte de ello puede hacerse a través de la experimentación. Los/las estudiantes necesitan adquirir ciertas técnicas, pues estas les son necesarias para obtener satisfacción y sentimiento de realización y confianza en sí mismos.

En muchas de las técnicas expuestas, el alumno/a se tendrá que dejar llevar por la improvisación, no podrá controlar del todo el resultado final, por ejemplo cuando mezcle las acuarelas con otros materiales como la sal o el colorante; los efectos serán inesperados, y se producirá el efecto sorpresa. Este último será todavía más patente con la técnica de la témpera y la tinta china, donde en la fase final se descubre el resultado de aquello que ha quedado oculto bajo la capa de tinta china.

Esta forma de trabajar con los materiales puede producir cierta excitación, pero para aquellos alumnos/as que son más meticulosos puede hacerles sentir muy incómodos, y preferir optar por otras técnicas que ofrezcan más seguridad en desarrollo del proceso.

ACUARELA-TÉCNICAS MIXTAS

La parte teórica que se le ofrece a los alumnos/as pretende agrupar una visión general de los siguientes contenidos:

- Técnicas
 - a) Acuarela
 - Posibles formas de trabajar.
 - Acuarelas con otros materiales.
 - Representación del mismo motivo con técnicas diferentes.
 - b) La témpera y la tinta.

TÉMPERAS Y TINTA

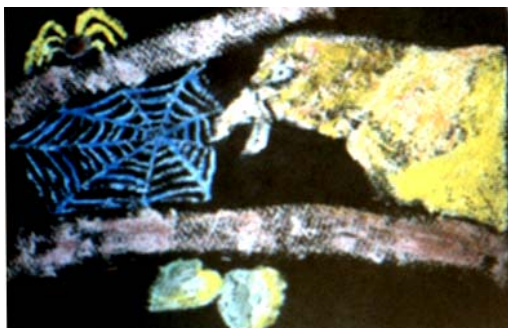
Aplicar la témpera junto con la tinta china¹²⁰ es una técnica mixta muy interesante que produce unos efectos bastante atractivos, pero a su vez el resultado final es difícil de controlar, provocando un ligero rechazo por parte del alumnado al comienzo del ejercicio, sobre todo cuando en la última fase del proceso se lava el dibujo con abundante agua para quitar parte de la tinta. En esta fase el alumno/a siente miedo ya que no puede dirigir del todo como va a quedar su obra, e incluso algunos de ellos con anterioridad ya se angustian cuando tienen que cubrir toda la composición con la tinta, ocultándola a través de una superficie negra; dando lugar a una sensación de impotencia.

LA OBRA Y LA PALABRA

La 1ª parte de esta propuesta de trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Como ya se indica en el apartado anterior, continuaron al año siguiente con el planteamiento "*¿Que sucedería si pudieras encontrar una salida?*".

A continuación se muestran los trabajos seleccionados sobre las propuestas dadas. En cada fotografía se exponen literalmente los comentarios de los alumnos/as acerca del significado de su representación (texto en *italica*). Se hace una reflexión sobre el contenido y las técnicas empleadas en cada imagen.

Composiciones sobre la araña que tejía su tela.



La araña está tratando de construir una tela de araña en un día tormentoso, se acerca un gran pájaro y comienza a destruir la tela, la araña se escapa y se agarra a la rama de árbol donde está segura del gran pájaro.

Alumno

¹²⁰ Barnechea, E; Requena, R. (1999): "*Libro del profesor "Educación Plástica y Visual IV"*", Edelvives. pp: 46-47.

Es interesante observar cómo a pesar del gran tamaño del pájaro frente a la araña, ésta acaba poniéndose a salvo; y cómo mientras contempla sin poder hacer nada como éste destruye su tela. A pesar del peligro sabe refugiarse aunque la actitud de la araña es pasiva.



Alumna

Como estaba lloviendo la araña deja de tejer la tela y se pone a pescar, un rayo destroza la tela.

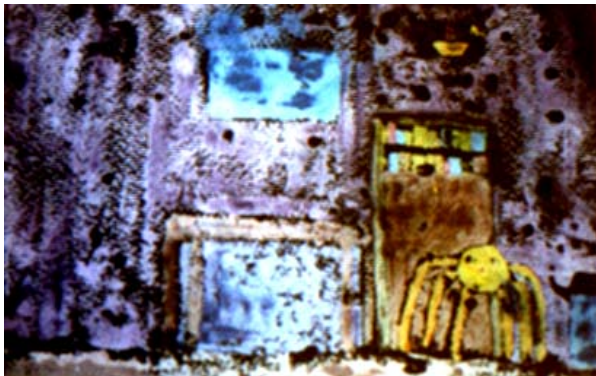
La araña no es un elemento de la composición que se destaque, se pierde con los de alrededor del lago en la parte central derecha, en cambio la tela de araña ocupa casi toda la parte de la copa del árbol y vemos como el rayo la alcanza.



Alumno

La araña tras la tormenta se duerme y entra en una pesadilla.

Es una composición interesante, el alumno ha sabido representar con unas pinceladas formando círculos concéntricos, la sensación de caos e incluso angustia que puede provocar una pesadilla; esta sensación está apoyada por el uso del color; visualmente la parte oscura nos lleva hacia dentro.



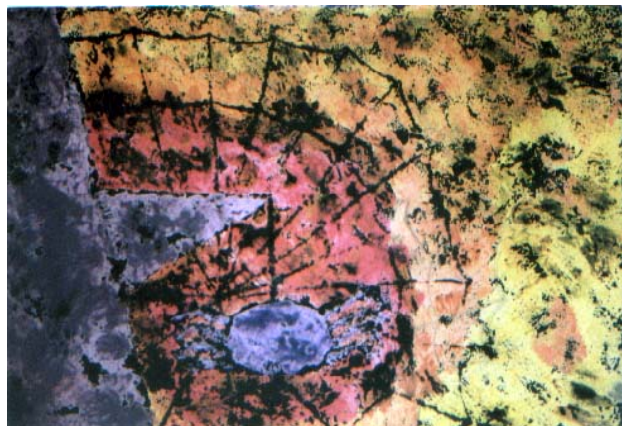
Alumno

*Cuando estaba tejiendo su tela,
empezaron a caer dos gotas de lluvia,
y la araña se fue a su casa a esperar
que cesara la lluvia.*

La respuesta del alumno ha sido muy simple, no intervienen otros personajes, ni se enlaza la historia con otras escenas. La araña parece tranquila ante lo que está sucediendo a su alrededor.

*La araña aparece en un volcán
colgada de un hilo.*

La tela de araña está en un segundo plano, parece que está cayendo en el interior del volcán, el cual está representado por colores cálidos; a pesar de la situación la araña parece estar salvada al estar colgada de un hilo (la vemos en un primer plano, con un color morado, como el elemento picudo del que cuelga).



Alumna.



Alumna



Alumno

▲ *La araña está dentro de una grieta.*

La araña se resguarda en una gruta, la alumna nos ofrece una imagen de su interior, como la araña y su tela están a salvo del temporal que ocurre en el exterior (reflejado a través de la entrada).



Alumna

La primera parte de la historia se refiere a la tormenta, representada en la composición por tonos fríos tanto en la zona del mar como en el cielo, en esta escena la araña parece estar tranquila resguardada en su tela (abajo derecha); en la segunda parte en el cielo vemos como mejora el día con la presencia del sol y el arco iris.

Una araña está entre unas rocas a la orilla del mar y va a ser atravesada por un rayo.

Un desenlace con carácter destructivo, el que ha visualizado el alumno, en el trabajo la araña (centro izquierda) acaba atravesada por un rayo, representado en la parte central.



Alumno

El escenario lo forman la roca en la zona izquierda y el fondo con colores fríos, observamos unas manchas en forma de puntos de color blanco que refuerzan la sensación de día caótico.



Alumno

La araña está construyendo su tela de araña y empieza a llover y la gente la intenta matar para quitársela de en medio.

El interés de la historia se desarrolla en la parte central que está enmarcada por unos árboles, con unos troncos alargados, que dan la sensación como si la escena estuviese representada con un punto de vista contrapicado. Las manos parecen llegar a la araña, creando una sensación de angustia, ésta parece indefensa en el centro.

Composiciones sobre la fantasía “estás atrapado” y la segunda parte “cómo salir”.

Primero se ha realizado una valoración comparativa, de los trabajos realizados entre el relato del primer año, con los del año siguiente donde se les proponía que representasen una solución ante el problema:



Alumna- Fantasía 1ª parte



Como salir

Atrapado/a: *estoy atrapada entre helados de todos los sabores; yo soy las cucharas.*

¿Cómo salir?: *como soy las cucharas, me como el helado y así me salvo.*

La respuesta de la alumna ante una situación en la que parece estar acorralada, es de ventaja, ya que sabe salir victoriosa; al ser en este caso las cucharas la deja en una posición de poder frente a los helados que permanecen pasivos mientras estas se los están comiendo. Como vemos en las dos escenas los helados están animados con ojos y bocas, en la primera están sonriendo, pero en la siguiente parte ya cambian a una expresión menos triunfal.



Alumna- Fantasía 1ª parte



Como salir

Atrapado/a: *estoy atrapada en el interior de una flor.*

¿Cómo salir?: *una mariposa me saca y me deja dentro de un nenúfar.*

En este caso la alumna parece no poder hacer nada por su parte para salvarse, de no ser por la mariposa (2ª composición, en el centro abajo) que la saca del interior de la flor y vemos cómo la deja (la alumna parece estar representada por la mancha marrón del centro) en un nenúfar. Es curioso ver que los ojos del ejercicio miran el espectador, como desafiantes, y cómo esta expresión cambia en la siguiente composición.



Alumno- Fantasía 1ª parte



Como salir

***Atrapado:** soy un gusano y me quedo dormido y un gigante me captura en un vaso de cristal.*

***¿Cómo salir?:** rompo el vaso y le muerdo la mano al que me tenía atrapado.*

Como vemos en la primera imagen el gusano (es el único alumno/a que pega una fotografía de su rostro en el ejercicio) no deja de ser un animal muy pequeño en comparación con un gigante, solo hace falta ver la diferencia de tamaño con las manos de este. Aún así el gusano-alumno (es curioso el gusano con una cabeza humana), por llamarlo de alguna manera, sale airoso del encierro al que está sometido.

Como se observa en la segunda composición el gusano parece haber aumentado de escala, para igualarse al gigante; al cual le está mordiendo con una cierta agresividad, muy marcada por la forma tan realista en la que están dibujados los dientes. En esta ocasión el alumno ha preferido dibujar su cara, con los rasgos exagerados, e incluso la forma de las gafas están muy marcadas.



Alumno- Fantasía 1ª parte



Como salir

Atrapado/a: estoy atrapado en una telaraña, está lloviendo, hay tormenta; estoy temblando de miedo, a veces se pone borroso, veo un destello de luz y parece que caigo por un precipicio, el destello es un rayo. Este rompe el árbol y la rama, también la telaraña.

¿Cómo salir?: Huyo de una gran araña, corriendo por un tenebroso bosque; no sé si saldré.

El alumno está angustiado y aunque parece escaparse en la primera composición, porque se rompe la tela de araña, vemos como en el siguiente ejercicio se siente otra vez atrapado en el bosque y además perseguido por la araña. Nos deja con la incertidumbre de si podrá escapar; e incluso el escenario es mucho más caótico que el primero, el alumno (abajo en el centro) parece correr sin descanso entre unos alrededores con aspecto tenebroso.



Alumna- Fantasía 1ª parte



Como salir

Atrapado/a: *aparezco en una selva tropical atrapada en una jaula ante la atenta mirada de un pelícano salvaje. Estoy muy asustada porque no sé cuando podré salir de allí.*

¿Cómo salir?: *una niña perteneciente a una familia que habitaba en aquel lugar, me encontró y me llevó hacia una barca, que tenía preparada para huir de la isla, por eso he dibujado la jaula en la que estaba metida, abierta, para expresar que estoy liberada.* Ha utilizado una jaula, un elemento muy relacionado y usado para representar situaciones de encierro. La alumna ha preferido no aparecer en ninguna de las dos composiciones, en la segunda parte nos da a entender que ha sido liberada al dejar la jaula abierta.

Un elemento no mencionado por la alumna y que llama la atención es el cofre (abajo izquierda, en la 1ª) aparentemente lleno de oro; este último así como el escenario elegido y las características de la niña salvadora de la situación (2ª centro derecha), dan un aire de cuento de aventuras con un toque infantil a las composiciones. Los ojos de la niña y sus rasgos no recuerdan a los dibujos japoneses.

A continuación se muestran algunos de los trabajos realizados por los alumnos/as que el año anterior se había decantado por la representación de la araña, y que en esta ocasión realizan una visualización de la fantasía “*estás atrapado*”, para pasar a la segunda fase del proceso.

Al despertarme me encuentro atrapado en un plato de espaguetis del señor más raro del mundo. El hombre me comió porque me confundió con una albóndiga.

La solución resulta un tanto irónica y con mucho sentido del humor.



Alumno

Observamos al alumno dentro del plato (en la parte central) como sobresale su cabeza y sus pies de entre todos los espaguetis, a su alrededor hay unas cuantas albóndigas.



Cuando despierto estoy en un barco y no sé qué hacer, la playa está muy lejos, el barco se empieza a romper y se hunde, y yo con él.

La alumna refleja una sensación de impotencia hacia lo que está ocurriendo, parece que permanece impasible sin poder nada.

Alumna

Estoy atrapada en un reloj jugando con el tiempo y el reloj se va a cerrar y no podré salir.

Es un reloj de bolsillo con la tapa abierta, está animado por unos ojos, la alumna no va poder liberarse, da por hecho que no podrá salir del encierro.



Alumna



Alumna

Representa un sueño que tengo continuamente de mi pueblo en Colombia. El campesino con el burro siempre me impide llegar a mi pueblo, diciéndome que nunca voy a poder llegar allí; siempre estoy en un camino muy largo rodeado de árboles y casa humildes, la iluminación soy yo, es la única forma de convertirme en un rayo luminoso y llegar allí.

La alumna lleva muy poco en España y siente nostalgia de su lugar de origen, de ahí la importancia en mostrar su sueño recurrente. Se representa en forma de rayo (parte lateral derecha), es su única forma de escapar. Quiere sacar fuera la pesadilla que la atormenta y darle significado. Es interesante observar la perspectiva de la composición, como el camino atraviesa la parte central donde justo en el centro está el campesino, elemento negativo del sueño. Carece de línea horizonte, nos da la sensación de vista aérea, las casas en la parte superior derecha parecen estar sobre el agua, no hay profundidad.



Alumna

Estaba atrapada en una rueda a punto de caer al río cuando se abre una puerta y quedo salvada.

Su liberación parece obra del azar o la suerte. La rueda es un elemento destacado en la composición, realizada con rotulador, destaca en la obra. Tanto el fondo como la zona verde son solo aguadas dando lugar una composición bastante abstracta.

Es el momento en el que exploto de furia en el abismo. La jaula se rompe, explotan los volcanes y el tiempo parece pararse. En ese momento huyo y me voy.

El contenido está muy relacionado con el mundo del comic, es un desenlace muy fantástico.



Alumno



Alumna

Estaba atrapada en una serpiente, entonces llega un ojo y me rescata.

La alumna se representa asustada ante la serpiente que la tiene completamente atrapada, el elemento salvador “el ojo” aparece en la parte superior dominando la composición.

Predominan las aguadas y el rotulador no permanente para marcar algunos elementos.

CONCLUSIÓN

Se puede considerar que las actividades desarrolladas con el alumnado, fomentaron la creatividad y la sensibilidad. Que favorecieron que el grupo se expresase con total libertad en cuanto a la elección del tema y de los escenarios, pudiendo mostrar situaciones irreales, o poco convencionales, que de otra forma o a través de otros medios se hubiesen quedado en el interior de la persona, totalmente ocultos.

El disponer y poder experimentar con distintas técnicas y materiales les incrementó su capacidad expresiva; y les ayudó a enfrentarse al resultado inesperado.

La experiencia con la acuarela y las texturas visuales con las que trabajaron, les proporcionó otros modos de hacer y de pensar. Sobre todo el plantearse la actividad bajo una multiplicidad de respuestas y de posibles resultados, muchos de ellos poco controlables. Todas estas características son claves para desarrollar la creatividad, para extraer sus potenciales. La creatividad incita a que el alumnado corra riesgos, que pierda el apego a la seguridad de lo habitual, que se plantea distintos interrogantes.

Sobre todo queda constancia que el uso de la fantasía constituye un recurso primordial para ahondar en nuestros mundos interiores, para representar una realidad distinta a la que vivimos, para vivir experiencias que de otra manera nos serían inalcanzables.

Se reconoce la fuerza de las descripciones verbales para estimular composiciones imaginativas, que dibujar a partir de palabras es un aspecto central a la hora de trabajar con adolescentes.

SEGUNDA PROPUESTA

PAISAJE FANTÁSTICO

Se les pidió a los alumnos/as que dibujaran un paisaje fantástico, posiblemente de otro planeta, podía ser incluso terrorífico, inspirándose en títulos como: *un bosque en la Luna, el interior de una hormiga, el fondo del mar....* Para conseguir las formas deseadas que manejaran tres o cuatro de los efectos de texturas expuestos anteriormente.

-Técnica: tinta china.

-Soporte: papel para acuarela tamaño A3.

Se les indicó también que practicasen los efectos explicados a continuación antes de realizar el dibujo final, para conocer con mejor profundidad y soltura el dominio de la técnica y sus posibles resultados.

TINTA CHINA - TEXTURAS

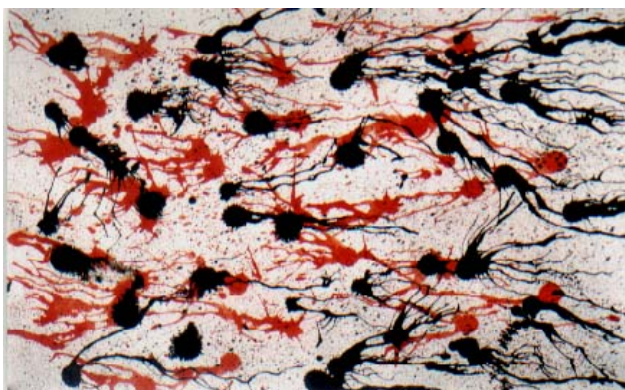
En el trabajo anterior ya se hace referencia a la técnica mixta de témpera junto a tinta china. Esta última es la técnica elegida para esta propuesta ya que se considera apropiada por su fluidez, además se les invita a trabajar con el color negro para que el alumno/a se centre más en el contenido de la composición que en la gama de colores y por la posibilidad de conferir más dramatismo si esa fuera la intención, a la obra. El color negro es símbolo de misterio e incluso en ocasiones puede llegar a simbolizar algo impuro y maligno, es la ausencia de color; pero también transmite nobleza y elegancia.

Como veremos en las valoraciones de las composiciones algunos alumnos/as han incluido el color rojo; en la mayoría la elección de este color ha ayudado a dar un mayor significado a la obra simbolizando términos como sangre, pasión, violencia y acción

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

Se muestran los trabajos seleccionados sobre las propuestas dadas. En cada fotografía se exponen literalmente los comentarios de los alumnos/as acerca del significado de su representación (texto en *itálica*). A continuación se hace una reflexión sobre el contenido y las técnicas empleadas en cada imagen.



Nº1. Alumno

Paisaje tenebroso, el título de la obra es “Sudor y Sangre”.

Las manchas de color rojo representan la sangre y las negras el sudor, ambos conceptos se mezclan dando a entender que caminan juntos. Es una obra abstracta con mucha fuerza.

Paisaje tenebroso en el cielo hay una serie de rayos, uno de ellos atraviesa al árbol. La luz roja simula las chispas del fuego.

El fondo representa un plano secundario en la obra, tanto el tono rojo como el negro no son intensos.

En cambio tanto los rayos como el árbol, están en un primer plano con mayor contraste, siendo la zona derecha la que tiene mayor peso visual.



Nº2. Alumno



Nº3. Alumna

Representa soledad y tristeza por los arbustos, y miedo por la luna llena.

La luna llena está dibujada en el centro, vemos su reflejo en el agua. Se observan en la parte central unos pájaros que proporcionan dinamismo a la representación. La finalidad de la alumna está muy bien lograda, ya que la composición da sensación de nostalgia y recelo.



Nº4. Alumno

El alumno adjunta el siguiente texto:

En este dibujo he diferenciado tres planos:

El primer plano llega hasta la verja. La verja separa dos partes: hacia fuera la seguridad y hacia adentro lo desconocido, por eso he pintado a los dos lados de la puerta árboles deformados que representan formas y figuras espectrales.

Estas formas y figuras son símbolos de la distorsión que produce el miedo a nuestros sentidos cuando no sabemos lo que vamos a encontrar y nos imaginamos que puede haber cosas o seres que ya hemos visto en las películas o en las pesadillas..., y nuestro cerebro hace que los árboles o las sombras tomen otras formas y las relacionemos con

elementos de terror. La puerta de la verja la he dejado más clara queriendo dar a entender que es la única opción de enfrentarte a tus temores.

El segundo plano va desde la verja a la mansión. En este tramo no he dibujado nada concreto, solo manchas de color negro y un camino que va a la mansión, en tono más claro. Este tramo lo he pintado representando confusión, pánico y suspense. En el solo se distingue bien el camino, lo que significa que es lo único en lo que el individuo puede basarse, ya sea la ciencia u otras creencias; para seguir adelante dejando de lado su imaginación, que le hace ver figuras terroríficas a los lados del camino, donde sólo hay árboles... o quizás...

Al fondo se encuentra la mansión, lo más visible, el objetivo, la razón por la que has de pasar tanta angustia y terror.

El tercer plano es el cielo. En el cielo he representado la realidad y las consecuencias. Siempre que cada uno de nosotros tiene miedo y se aterroriza, lo que le pasa es que el cerebro se le estropea, que el corazón se le dispara, que la razón se le nubla, que le tiemblan las piernas, que el blanco invade su piel, que los pelos se le erizan, que le escuece la nuca, que sus ojos no dejan de buscar.... en definitiva todas las historias reales de miedo tienen varios finales opcionales:

- 1. Al final te das cuenta de que era tu imaginación cuando llegas salvo a la meta.*
- 2. Que tus temores eran ciertos, pero escapas a salvo.*
- 3. Que nada de los seres es real, pero aparecen otros reales y más peligrosos.*
- 4. 5, 6.....muchos finales para explicar el cielo de mi obra.*

En todo el cuadro he querido crear sensación de suciedad y desorden, por eso los borrones y los diferentes tonos en las distintas zonas. Sólo está limpio el individuo, pues la masa es torpe y miedosa... a pesar de todo.

Acabo con una observación: a pesar de todo lo que conlleva, el miedo es bueno, pues nos advierte en situaciones de posible peligro y nos pone sobre aviso.

Como se puede observar es el único alumno que ha dado una explicación tan detallada de lo que significa su composición. Ha sacado fuera su visión del miedo y de cómo nos enfrentamos a él en determinadas ocasiones.

La mansión es el elemento principal de la obra con un mayor contraste, por ser un plano de color negro, domina en la parte central la obra.

Otro elemento que juega un papel importante y que está en el cielo es la cara a la cual el alumno hace referencia como “individuo”, situada en la zona superior derecha, justo en la esquina. El personaje está mirando de perfil a la composición, y del ojo brota una lágrima de color rojo.

Las puertas abiertas de la entrada principal en un primer plano invitan al espectador a entrar hacia lo desconocido, a superar sus miedos. Las formas de los árboles sin hojas sugieren que ese espacio que nos encontramos después es inquietante, lleno de misterio.



Nº5. Alumna

Título: "Miedo en la oscuridad"

Los puntos negros del cielo son las estrellas, pero en el corazón son las voces que nos ayudan a elegir un camino: el del bien a la derecha, por eso está más claro; o el del mal a la izquierda, mucho más oscuro.

El camino representa todas las cosas que nos obligan a elegir en el camino del mal aunque queramos retroceder e ir por el camino del bien.

He representado los árboles echados a la izquierda como si fuese el viento o las personas que te obligan a ir por el mal camino.

La valla representa el punto de la vida donde empiezas a tomar tus propias elecciones, estas aunque son tuyas, tienen influencia de las personas de tu alrededor.

La luna pequeña es la esperanza que aún queda en el corazón, pero que se va consumiendo.

Esta doble división que vemos en la obra y que la alumna nos ha descrito con tanta imaginación, es toda una metáfora: las estrellas son las voces, el camino las tentaciones, los árboles las personas que asociamos como malas compañías, la valla la madurez y la luna la esperanza. Es una composición llena de simbolismos muy bien representados con la división que vemos en el dibujo: el camino **malo** que va desde centro, abarcando toda la zona de la izquierda, en un tono más oscuro que contrasta; con el camino **bueno** que va desde el centro, englobando toda la zona de la derecha, en un tono más claro.



Tiene un árbol que llora sangre, que cae de sus hojas y mancha el tronco y el suelo. El muro está agrietado y tiene pinchos encima. Después está el horizonte con unas manchas rojas que representan a la gente muerta; finalmente el cielo está rojo por el fuego y su humo.

Nº6. Alumno

Lo primero que llama la atención es la personificación, esta figura retórica visual: “El árbol llorando”, es el eje principal, de ahí el mayor peso visual en la parte izquierda de la composición. El equilibrio lo devuelve la presencia después de la línea horizonte con las manchas rojas que como vemos en la explicación simbolizan la gente muerta. El cielo al estar de color rojo¹²¹ se acerca a un primer plano y dramatiza el contenido del mensaje.

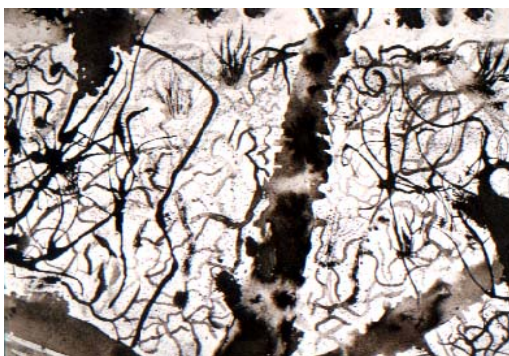
¹²¹ Aunque la propuesta se planteaba exclusivamente con la aplicación de tinta china negra, se le da libertad de elección al grupo, cuando este lo crea oportuno para lograr expresar mejor su mensaje.



N°7. Alumna

Es la vida de una persona, el antes y el después de un amor. Primero vivido con felicidad pero al final acaba con una espina en el corazón.

El espacio en este ejercicio tiene bastantes vacíos, aunque la concentración de puntos lo compensa. Hay una clara diferencia entre figura (corazón, espina, más los puntos) con un mayor contraste, y el fondo. La alumna ha elegido el color rojo para representar la parte positiva y el negro para la negativa. Es una composición sencilla, registra equilibrio, donde predominan las formas precisas y contornos contrastados.



N°8. Alumno

Es cuando el sol se derrite, lo que pasa en la tierra: los árboles se deforman, la tierra se va rompiendo, las nubes caen de tristeza, el cielo se revuelve, pedazos de luna caen, las montañas se derriten y todos los animales y seres humanos desaparecen. En la tierra hay desorden y destrucción.

Es una composición rica en texturas: los árboles deformados y la aplicación de la tinta con distinta intensidad proporciona perspectiva a la obra. Hay zonas aplicadas con pincel sin cargar mucha tinta y frotando.

Es una composición llena de dinamismo, las formas son asimétricas, y desordenadas; el trazo es oscilante, predominan los grafismos curvos; todas estas características representan la idea que nos muestra el alumno.



Representa la guerra, las manchas rojas simbolizan la sangre de la gente herida o muerta, el negro representa el campo de batalla donde luchar. El sol que está arriba es rojo porque significa que la sangre llega hasta allí.

Nº9. Alumno

Es una composición abstracta, la emoción que nos transmite es desagradable y triste, con formas angustiantes (como los grandes borrones rojos y negros), irregulares, las líneas del sol (parte superior derecha) están muy marcadas. La textura del fondo le confiere a la obra el dinamismo que junto con las formas anteriores reflejan el caos propio de un campo de batalla.

Representa el miedo y el terror de un viejo cementerio abandonado por la noche. Al igual que los árboles desnudos y sin hojas; también la niebla grisácea en la que se sumerge este paisaje, contribuye a ese terror.



Nº10. Alumna

Llama la atención el contraste entre los elementos del primer plano, de un negro intenso y el fondo realizado con una aguada. Es una composición que resulta aterradora; ya de

por sí, el tema tiene connotaciones negativas, sobre todo en la cultura occidental por su forma de entender la muerte.



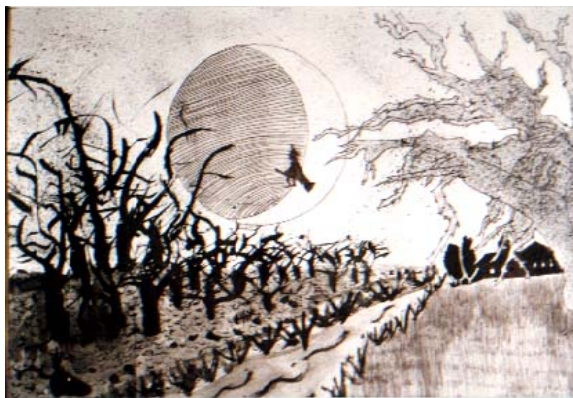
El alumno no deja constancia del significado del dibujo.

El uso de las texturas crea una atmósfera con un toque romántico, la sensación que recibimos de esta obra es muy distinta del cementerio anterior; no nos produce terror, más bien tranquilidad y paz.

Nº11. Alumna

La textura que más predomina es la del ramaje de los árboles. Aunque las tumbas y el árbol de la izquierda ofrecen mayor contraste, la composición resulta bastante homogénea.

Paisaje con bruja que quiere dar lugar a dos sensaciones diferentes: la parte de la izquierda es un paisaje de hojas secas, descomposiciones de animales que muestran terror. En la parte derecha es un paisaje tranquilo donde ya ha pasado la desesperación tras la llegada de la brujita, de ahí la muestra de la luz blanca de las ventanas y el estado de la vegetación, más la parte clara de la luna.



Nº12. Alumna

Como en otros ejercicios, la alumna representa su idea dividiendo la composición en dos partes: con una visión negativa (centro izquierda) y con una visión positiva (centro derecha). También como en otros trabajos recurre al contraste para diferenciar el mensaje, siendo más contrastada la parte negativa, en incluso en la luna que como observamos tiene una textura a base de líneas onduladas. En la parte derecha la zona de

las casas también está resaltada, excepto el blanco de las ventanas; así como el personaje principal de la bruja en la parte central.



Soledad de la noche, la belleza de la madre naturaleza; el silencio de la noche y como la vida se abre camino en la noche.

Paisaje fantástico, con aire positivo distinto a la mayor parte de los trabajos representados. Resalta el trazo en negro para delimitar las formas vegetales. Los troncos están realizados con la técnica del pulverizado. En la tierra y el cielo se ha aplicado la tinta china sobre el papel húmedo con distintas cantidades de agua.

Nº13. Alumno

CONCLUSIÓN

La respuesta de los alumnos/as en el desarrollo del trabajo fue bastante positiva, sobre todo en lo que se refiere a la investigación y experimentación con la técnica y sus posibles efectos para obtener distintas texturas. Todo este aprendizaje les proporcionó una serie de recursos, que les animó y facilitó su trabajo a la hora de expresar sus ideas en sus composiciones.

Respecto a los temas elegidos se ven diferencias entre géneros: los chicos recurren con bastante frecuencia a temas como la sangre (nº 1, nº6), la guerra, destrucción y desorden (nº6, nº8, nº9) y el fuego (nº2, nº6). En común ambos, representan el miedo y elementos de terror (nº4 chico, nº5 chica, nº10 chica, nº12 chica), la soledad (nº3 chica, nº13 chico).

En dos ocasiones se representa un cementerio (nº10 y nº11), como escenario propio de situaciones de terror; es típico de las películas de miedo recurrir a este lugar para

desarrollar escenas que asusten a los espectadores, relacionando la muerte con sensaciones y emociones negativas.

Como ya se ha podido ver, casi todos los trabajos se han centrado en paisajes terroríficos, por considerarlos más atrayentes.

Las composiciones son en su mayoría realistas, aunque no con mucho detalle, ni insistencia por parte del alumnado en un dibujo muy definido. Observamos que algunos/as se ha decantado por una visión más abstracta (nº1, nº8y nº9).

Observamos tres ejemplos (nº5, nº7, nº12) en los que el contenido se muestra con una clara división, una parte con elementos positivos y otra con elementos negativos.

CAPÍTULO VI

Identidad

Busca tu identidad

Construye tu lugar en el grupo

Siente y vive una experiencia

CAPÍTULO VI

IDENTIDAD

Introducción

La identidad es el sentido subjetivo sobre la aprobación realista de uno mismo; la evaluación de nuestra autoestima, es decir la composición de actitudes, sentimientos e ideas que las personas tienen de ellas mismas.

Los jóvenes van conformando su identidad a partir de los otros, y es a través de su grupo de amigos como se va construyendo su identidad psicosocial, pero el joven no es un simple receptor de esas influencias, también las cuestiona bajo el tamiz de la interpretación y de la selección perceptiva de la presencia exterior.

La forma en que los adolescentes se ven a sí mismos depende en buena medida de cómo creen que los demás los ven. Trabajar conjuntamente es incorporar su propia historia y experiencia a la vida social. La interacción grupal, en estas edades de conformación de la identidad y vinculada al ámbito académico en el que se desarrollan multitud de procesos psicosociales, es pues, un instrumento de formación para el individuo.

La actividad artística puede ser una vía de conexión con este proceso de búsqueda, no se trata de tomar este aspecto como si fuese meramente una “crisis” que hay que remediar o curar mediante una terapia artística, sino más bien ofrecer una alternativa para manifestarse y no sentirse solo. La intención en las tres propuestas que se presentan a continuación es ofrecer unas actividades artísticas como vía alternativa de comunicación para el adolescente, y si es posible que además le permita contribuir a la construcción de su propia identidad, reinterpretándola creativamente.

Una de las mejores cosas que podemos hacer para ayudar a nuestros alumnos/as adolescentes es reforzar su autoestima. Las personas que se sienten bien consigo mismas suelen sentirse bien en la vida; son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y responsabilidades que ésta les plantea. Cuando se tiene un autoconcepto positivo de uno mismo, a la persona no le importa reírse de sí misma, ironizar sobre su imagen, jugar con ella.

Como explica José Luis Tranche¹²²:

“... la mayoría de los/las expertos en el tema entiende que las personas con un autoconcepto ajustado y positivo son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos...; en definitiva, están mejor preparadas para participar de manera responsable en las distintas actividades e instancias sociales y alcanzar un mayor nivel de felicidad tanto propia como ajena. Parece indudable, pues la incidencia que tiene el autoconcepto en la organización mental de los individuos y en el control y dirección de sus conductas y realizaciones.”

En las dos primeras propuestas el recurso empleado es la fotografía, se parte de imágenes del entorno del alumnado, sus familiares y amigos. Fotografías de su mundo y su contexto, de sus experiencias vividas y presentes.

La fotografía

Trabajar con sus fotografías sobre la vida del alumno/a puede ayudar a construir su mundo, a volver a su pasado, a crear sus sueños. Las imágenes son de gran utilidad y conllevan un efecto positivo.

De acuerdo con Pierre Klein¹²³:

“... la fotografía hace visible la mirada ¿Fotografiar a una persona puede tener el efecto de una revelación acerca de ella? ¿Fotografiar el mundo o fotografiarse puede producir en el fotógrafo una profundización en la percepción de sí mismo ¿El álbum de fotos puede servir para reconstruir el pasado? ¿Por qué nos atraen las fotos de otros?.”

Cuando realizamos una fotografía, nace lo más profundo de nuestra persona ya que la mirada es en esencia nuestra biografía.

La fotografía es una forma de conocerse a sí mismo, es un recurso que nos permite descubrir e imaginar nuevos mundos, nos ayuda a pensar, a interactuar con lo que nos rodea. El poder de las imágenes es una fuente de creación centrada en la mirada. Esta lleva grabada elementos tan interiores como los deseos, los sueños, las fantasías, los estados de ánimo. La mirada es la manera que cada individuo tiene de observar lo que le rodea. Todas las miradas contienen intenciones, sensaciones, percepciones, opiniones, y biografías, y a pesar de que en un principio parezcan captar la realidad; la fotografía

¹²² Tranche García, J. L (1995): “Cuadernos de Pedagogía 241”, pp.45-46.

¹²³ Klein, P (2006): “Arteterapia” una introducción; Octaedro, S.L, p: 27..

permite ver lo oculto, lo invisible. También se puede emplear para entrar en el mundo simbólico que todos tenemos y con el cual nos enfrentamos a la realidad, cuando miramos o actuamos.

Las imágenes fotográficas tienen un poder evocador, importante en el uso de la fotografía como terapia, pues nos conectan de nuevo con aquellos sentimientos que a veces reservamos y que se van perdiendo con el paso del tiempo. Las imágenes de las fotos familiares conservan la memoria de estados de ánimo y momentos determinados. Nos llevan a recordar y revivir experiencias, son un recurso para explorar la identidad y los cambios personales, tanto físicos como emocionales. A través de las fotos del álbum familiar o las que guardamos de los momentos más significativos de nuestras vidas se puede averiguar la vida interior de la persona y ver las transformaciones que hemos ido experimentando. Las fotografías son como recopilaciones de historias que nos podemos contar sobre nosotros mismos, sobre los demás y el entorno que nos rodea.

Personalmente considero que las fotografías no son sólo imágenes, son recuerdos, son palabras, son sensaciones; sientes felicidad, sientes tristeza, sientes dulzura, sientes pasión....., lo mágico es que sientes.

La técnica a aplicar en ambos proyectos es el fotomontaje o fotocollage. Me parece interesante exponer a continuación distintas manifestaciones sobre el arte del collage¹²⁴:

“Uno observa, uno mira de uno o de muchos puntos de vista, uno los escoge entre los millones que existen. También la experiencia es un resultado del azar y de las facultades individuales Tristán Tzara, Siete Manifiestos Dada)”. “Mediante el collage¹²⁵ es posible plasmar la contradicción, realizar imágenes cuyas piezas encajan aunque lo hagan de forma disonante.”

Primera propuesta “Busca tu identidad”

En la **primera propuesta** se anima al alumnado a realizar un autorretrato utilizando distintas figuras retóricas visuales. La retórica es el estudio de la técnica de utilizar el lenguaje de forma efectiva, el objetivo de la retórica es persuadir mediante el lenguaje, y para este fin se usan figuras retóricas que son desviaciones intencionales y estructuradas de la manera habitual de expresarse, en este caso visualmente.

¹²⁴ Ver textos en: Arias, D, Vargas, C, (2003): “*La creación artística como terapia*”. *Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones*; Barcelona. Integral, p: 163-167.

¹²⁵ Arias, D, Vargas, C, (2003). Opus. Cit., p: 166.

Con este ejercicio se pretende que los alumnos/as comprendan la emoción y el interés que las figuras retóricas proporcionan al mensaje visual, como a través de su uso el mensaje puede ser más atrayente para el espectador; llegando incluso en ocasiones a plantear dudas, sobre el mensaje, dando lugar a una situación casi lúdica, que hace que el receptor pueda sentirse como si se le planteara una adivinanza.

Es interesante y estimulante para el alumno/a realizar su autorretrato, en el que puede plasmar lo que sabe sobre el mundo del arte y los artistas, para revelar, hasta donde se quiera atrever, su propia personalidad; e incluso con la fotografía, por medio de los retoques manuales o digitales, crear una realidad e imagen completamente distinta a la vivida.

Los autorretratos¹²⁶ de los estudiantes deberían estar rodeados de sus propios demonios, sus miedos, sus esperanzas, sus sueños. Realizar un retrato es más que lograr un parecido con el original, pueden abarcar mucho más que la cara, puede aparecer sobre superficies poco habituales; podemos ser capaces de captar la emoción, y distintos tipos de expresiones, con tan sólo alterar las condiciones de dos o más imágenes del mismo tema. El autorretrato nos ayuda a captar nuestro interior mediante los trazos, reconocer la rabia, la culpa, pero también el reconocimiento de nuestras cualidades y facetas más apreciadas.

Realizar ejercicios de autorretratos, sirve para adentrarnos en la imagen que tenemos de nosotros mismos y develar así interrogantes que tienen que ver con el sentido que damos a nuestros actos y a nuestra vida. Junto con los procedimientos retóricos y los tratamientos llevados a cabo en las fotografías y/o imágenes recopiladas por los alumnos/as, se pretende que compongan una obra donde se estimule la imaginación del espectador, donde puedan exagerar sus cualidades sin ningún miedo al ridículo, propio de esta etapa adolescente. Que su postura hacia el planteamiento propuesto sea recibida con humor tanto para ellos como artistas, como para los receptores.

Considero que las figuras retóricas son un recurso que puede aportar a la comunicación visual un método de creación, son un valor añadido a la comunicación publicitaria.

¹²⁶ Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M. (2004): “La enseñanza del dibujo a partir del arte”; Paidós Arte y Educación, p: 67.

Segunda propuesta “Construye tu lugar en el grupo”

En la **segunda propuesta** se propone también a los alumnos/as realizar un fotomontaje, pero en este trabajo se pretende que experimenten con el uso de la fotocopidora, y/o sometiendo a las imágenes a distintos tratamientos para obtener diferentes texturas visuales. Como en el anterior trabajo esta actividad ofrece al adolescente una forma de conocerse a sí mismo y construir su identidad; así como tener una visión de cuál es su lugar en el grupo y su relación familiar.

En ambos proyectos se puede construir una realidad diferente de la que los alumnos/as tienen, una realidad imposible, que nos transmita efectos provocadores. Los alumnos/as necesitan que se les incite a buscar cualidades expresivas y predominantes, los rasgos y el sentido que distinguen a un dibujo, al menos en determinados aspectos, de cualquier otro. Necesitan aprender a cuestionarle a una composición, “¿En qué te diferencias de todas las demás?” y “¿Qué significados tienen esas diferencias?”

Tercera propuesta “Siente y vive una experiencia”

Esta propuesta se centra sobre todo en el tratamiento de las texturas visuales y táctiles, pidiéndole al alumnado que reflexione sobre el efecto de las mismas, así como que se centre en puntos claves, como el hecho de que al alterar las texturas de los objetos se pueda cambiar su expresividad y transmitir otros mensajes.

Se les invita a que hagan uso de todo tipo de texturas, tanto naturales como alteradas, modificando sus características visuales (aplastándolas, curvándolas, arrugándolas..., etc.), e incluso que en algunas ocasiones el material no sea reconocible; que partan de texturas estructuradas que den lugar a nuevas sensaciones. El grupo tendrá que analizar la distribución de estos elementos y como se verá más adelante en la valoración de los trabajos, la mayoría se decantará por lo casual colocando los elementos al azar sin ningún orden preestablecido, aplicando el material con distintos instrumentos sobre diferentes soportes.

Otro punto importante, es el hecho de que tras observar la técnica del *collage*, el grupo incluya el objeto en sus obras y que entienda que sacado de su contexto habitual, pasa a tener otro significado, así como la misma importancia que las zonas pintadas. La

postura del alumnado deberá ser la de experimentación constante, y el proceso creativo se tendrá que debatir entre la construcción y la destrucción de la propia obra.

Es interesante que los alumnos/as experimenten con texturas. En el arte contemporáneo son los surrealistas y artistas del expresionismo abstracto quienes lo han hecho. Que froten, raspen y aprieten los materiales, usando técnicas conocidas como el *collage*, el *frottage*, el *grattage*, el *dripping* y la decalcomanía. Para crear efectos de *grattage*, cuando la pintura húmeda se raspa con una variedad de herramientas, como peines, cuchillos, tenedores, y navajas. Para la decalcomanía, la pintura es forzada a crear diseños y texturas fortuitos. Para el *frottage*, se pone el lado derecho de un lienzo recientemente pintado encima de una textura en relieve y se frota o roza la superficie de la pintura. Para el *collage*, pegando distintos materiales sobre el soporte. El *dripping* dejando gotear y chorrear la pintura, en incluso se les propone que exploten globos llenos de agua con pintura.

De acuerdo con las autoras Noemí Martínez Díez¹²⁷:

“... se debe experimentar con técnicas artísticas que puedan ofrecer en la práctica las siguientes características, que los procedimientos sean de realización sencilla para ser abordadas con éxito por toda clase de personas, incluso aquellas no experimentadas dentro del campo artístico, técnicas que ayuden en la concreción de una imagen eficaz y comunicativa de sus significantes para su posterior lectura y análisis; o que permitan una alfabetización estética, especialmente del arte contemporáneo por ser producto de nuestro tiempo con gran poder comunicativo de emociones e ideas, finalmente que permitan el goce y la satisfacción por el trabajo creativo.”

La pintura es una expresión muy personal, por ello se convierte en una aliada perfecta para el tratamiento terapéutico. La línea, el color, la textura, la libertad de los movimientos son creados en el papel de forma única, de acuerdo con las sensaciones del creador. A través de las imágenes se puede indagar sobre la individualidad y sus manifestaciones. La intensidad de los colores y aquello con lo que los asociamos, son elementos importantes para descubrir y transformar sentimientos y emociones; surgen de nuestro interior y cobran forma a través de la pintura. Cuando se utiliza la pintura como terapia, no sólo se atiende al simbolismo de las imágenes; el cuerpo representa un

¹²⁷ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “*Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*”. Ediciones Tutor, S.A, P: 153.

papel esencial y también se beneficia de ese ejercicio, el proceso de pintar implica un movimiento de la identidad del autor.

Estas referencias nos muestran lo que nos ofrece la pintura como medio de expresión, y como la aplicación de diferentes texturas enriquece este proceso:

“Ninguna pintura¹²⁸ puede ser explicada totalmente a través de la palabra; si así fuera, no tendríamos ninguna necesidad de hacerla (Schaverien, 1989)”

“La pintura, la expresión artística ofrece un modo de exteriorizar los sentimientos que hace que tengan vida propia, más allá de los recuerdos y los sueños, aunque estos estén a veces presentes en las imágenes.”

“Para Berger (1990), la pintura habla siempre de una ausencia, de la desaparición. La pintura media entre lo temporal y lo efímero.”

“Trabajar con texturas significa experimentar, transformar, explorar y vivir una aventura. Desarrollan sensibilización y percepción. Expresan vivencias. Afinan los sentidos.”

Se les expone a los alumnos/as una **parte teórica** para facilitar la comprensión del trabajo propuesto; así como los materiales y recursos necesarios para llevarlo a cabo. En la primera propuesta se aporta una visión general de los siguientes puntos: percepción visual, figuras retóricas visuales, técnicas de retoque fotográfico y el fotomontaje y fotocollage, este último punto también se les explica a los alumnos/as que realizan la segunda propuesta junto con el apartado texturas fotográficas.

En la tercera propuesta nos centramos en las texturas visuales y sobre todo en el uso de las texturas táctiles; así como en el conocimiento de las técnicas utilizadas por artistas del siglo XX.

PERCEPCIÓN VISUAL

La escuela de psicología conocida popularmente con el nombre de Gestalt¹²⁹ desarrolló su actividad más importante entre 1910 y 1950. Actualmente sigue con fuerza en

¹²⁸ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”. Ediciones Tutor, S.A. P: 52.

¹²⁹ La **Psicología de la Gestalt** es una corriente de pensamiento dentro de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX. Es importante distinguirla de la Terapia Gestalt, terapia exponente de la corriente humanista, fundada por Fritz Perls, y que surgió en Estados Unidos, en la década de 1960. El término *Gestalt* proviene del alemán y fue introducido por primera vez por Christian von Ehrenfels. No tiene una traducción única, aunque se lo entiende generalmente como "forma". Sin embargo, también podría traducirse como "figura", "configuración" e, incluso, "estructura" o "creación".

España y otros países. Entre sus figuras más destacadas se encuentran Wertheimer¹³⁰, Köhler¹³¹ y Koffka¹³², que estudiaron la visión como un acto que conlleva un proceso creativo, compuesto por la participación del espectador y de la realidad observada.

Esta teoría defiende la idea de que el ojo humano sólo puede percibir un limitado número de elementos; si este fuese excesivo, el mecanismo perceptivo del ojo no es capaz de construir una imagen y, por tanto, rechaza la impresión desordenada y poco congruente. En el mismo sentido, cuando los elementos se organizan y configuran una imagen figurativa, ésta es reconocida de manera instantánea, incluso antes de que el observador sea consciente de cuáles son los elementos que la conforman y del método empleado para su ordenación. De sus teorías se desprende que nuestro sistema de visión, con el fin de crear una unidad en la información visual, percibe en un primer

El axioma *el todo es más que la suma de las partes* es con el que se ha identificado con mayor frecuencia a esta escuela psicológica.

<http://es.wikipedia.org>. (Recuperado: 04/02/08)

¹³⁰ Max Wertheimer (1880 –1943). Psicólogo alemán de origen checo nacionalizado norteamericano. En 1900 inició la carrera de leyes en la Universidad de Praga, que abandonaría poco después para trasladarse a la Universidad de Berlín para iniciar estudios de psicología.

En 1910, trabajó en el Instituto Psicológico de la Universidad de Frankfurt, donde se interesó en el estudio de la percepción óptica del movimiento. Junto con dos asistentes más jóvenes, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka, estudió el efecto del movimiento aparente de imágenes generadas por un taquistoscopio, al que bautizó como *efecto phi*.

Desde 1916 a 1925, llevó a cabo investigaciones en varios laboratorios de Praga, Berlín y Viena, centrándose en el estudio de la percepción de estructuras ambiguas y complejas. Elaborando y desarrollando un conjunto de ideas que conformarían la base de la Psicología de la Gestalt.

En 1933, se afincó en Estados Unidos, donde enseñó en la Nueva Escuela para Investigación Social en la ciudad de Nueva York.

<http://es.wikipedia.org>. (Recuperado: 04/02/08)

¹³¹ **Wolfgang Köhler** (1887 - 1967), uno de los principales teóricos de la Psicología de la Gestalt.

Estudió en las universidades de Tübingen, Bonn y Berlín. Fue discípulo de Max Planck y Carl Stumpf, con quien se doctoró en psicología en 1909. Su carrera académica comienza como ayudante en el instituto psicológico de Fráncfort, donde colaboró con Kurt Koffka y Max Wertheimer, en los célebres experimentos diseñados por éste sobre la percepción del movimiento, que iban a marcar el punto de partida de la llamada Escuela de la Gestalt.

<http://es.wikipedia.org>. (Recuperado: 04/02/08)

¹³² **Kurt Koffka** (Berlín, 1886 - Northampton, 1941) Psicólogo alemán, cofundador de la Escuela de Psicología de la Gestalt. En 1924 se trasladó a América, donde desarrolló gran parte de sus trabajos. Intentó desarrollar una teoría general de la conducta humana enmarcada bajo el concepto de campo psicológico o ambiente de la conducta. El campo psicológico es para Koffka el individuo y su ambiente; y su interacción dentro del campo forma el contenido de la conducta. También a partir de este concepto desarrolla una teoría *gestaltista* de las emociones, en la que restan importancia a los factores anamnésicos del sujeto para poner el acento en la influencia del ambiente.

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/koffka.htm> (Recuperado: 04/02/08)

momento una imagen que aglutina el conjunto y posteriormente pasa a analizarla para reconocer todas y cada una de las partes que la componen.

En efecto, la percepción trata de completar aquellos objetos que permitan dar definición, uniformidad y rigor a los estímulos que percibimos. Recibimos centenares de estímulos, pero solo somos conscientes de una parte de ellos. La percepción selecciona a los que ha despertado su atención. El número de elementos que pueden percibirse en un instante se llama dimensión máxima de atención.

FOTOMONTAJE Y FOTOCOLLAGE

El fotomontaje¹³³ es el proceso (y resultado) de hacer una ilustración compuesta de otras, se trata de una especie de collage. Esta composición puede realizarse mediante recortes de otras ilustraciones juntando un cierto número de ellas. En algunas ocasiones el compuesto de ilustraciones es fotografiado hasta que la imagen final es una simple fotografía. Ahora se tiende a definir como procedimiento fotográfico —con técnicas de laboratorio como positivar uno o más negativos o, bien, mediante tecnología digital—, más que el hecho de recortar y volver a ensamblar fotografías, como se hacía en los primeros fotomontajes artísticos creados por los dadaístas berlineses.

Es difícil establecer las diferencias y los límites entre la técnica del collage con el fotomontaje. Contando con la libertad que en definitiva proporciona el que los términos *collage*, fotocollage y fotomontaje no hayan alcanzado un sentido bien delimitado y definido en la historiografía. Dawn Ades, en su libro "Fotomontaje", acepta como bueno este término para las obras "cuya imagen sea predominantemente fotográfica, tanto en forma de collage o refotografiada."

Frente a otros historiadores que consideran el fotomontaje estrictamente como fotografía final de una composición hecha a base de fotografías -de ahí el verbo refotografiar-, se sitúa cerca del técnicamente bastardo nacimiento de la idea entre los

¹³³ **Bibliografía consultada:**

- Ades, D. (2002): "*Fotomontaje*", Barcelona. Gustavo Gili.
- Beaumont, N (2002): "*Historia de la Fotografía*", Barcelona. Gustavo Gili.
- Cirlot, L, (1990): "*Las claves del dadaísmo*", Barcelona. Editorial Planeta.
<http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Photomontage> (Recuperado: 12/09/2010)
<http://artesvisuales31.blogspot.com/2007/09/el-fotomontaje.html> (Recuperado: 12/09/2010)

dadaístas berlineses, quienes "utilizaban las fotografías como imágenes *ready-made*, pegándolas junto a recortes de periódicos y revistas, letreros y dibujos, y componiendo imágenes caóticas y explosivas, un provocativo desmembramiento de la realidad. Dentro de las variedades de este proceso que nunca acabaríamos de enumerar: "el fotomontaje mixto, elaborado con pegaduras y sobreimpresiones, el fotomontaje que recurre a la instalación o teatralización en maqueta, el fotocollage y la fotoplástica, una variedad del fotomontaje creada por el gran Moholy-Nagy....etc" podríamos definir la técnica del **fotocollage**¹³⁴ de la siguiente manera: consiste en formar una composición pegando fragmentos de fotografías coloreadas, a color o en blanco y negro sobre una superficie firme. Con esta técnica se pueden obtener una gran variedad de texturas y efectos visuales diferentes combinando las fotografías con cartones, cartulinas, telas, etc. Su acabado se puede completar con rotuladores, témperas, lápices de colores...Se trata de una técnica muy apropiada para realizar mensajes publicitarios.

Artistas como Nicolás de LeKuona utilizaron el fotocollage para transmitir sus ideas.

Nicolás de Lekuona¹³⁵ nace en 1913 en Ordizia (Guipúzcoa), en el seno de una familia de clase media. Cursó estudios en la Escuela de Artes y Oficios de San Sebastián y en la Escuela de Aparejadores de Madrid, ciudad en la que cultivó la amistad de jóvenes artistas e intelectuales, entre los que se contaba Jorge Oteiza Tras terminar sus estudios en 1935, ya fallecido su padre, regresa contra su voluntad a San Sebastián, donde trabaja para un arquitecto local y establece amistad con artistas vascos de las más variadas disciplinas, desde el poeta Lauaxeta, los pintores Carlos Ribera y Jesús Olasagasti, o el arquitecto José Manuel Aizpurua, impulsor de GATEPAC¹³⁶. Iniciada la guerra, Lekuona se incorpora al frente como camillero y muere en Fruniz, en el transcurso de un bombardeo.

Nicolás de Lekuona se desenvuelve con soltura trabajando en múltiples disciplinas como el óleo, gouache, lápiz, tinta, fotografía, collage, etc. Su actividad se centra sobre

¹³⁴ Bargueño, E; Sánchez Zarco, M; Sainz Fernández, B. (2007): "*Educación Plástica y Visual*", Proyecto Graphos A. Mc Graw Hill, p. 27.

¹³⁵ <http://www.liceus.com/cgi-bin/gui/03/1565.asp>. (Recuperado: 06/02/08)

¹³⁶ GATEPAC (*Grupo de Artistas y Técnicos Españoles Para la Arquitectura Contemporánea*) fue un grupo de arquitectos reunidos durante la Segunda República Española. Los miembros más relevantes fueron Fernando García Mercadal, Josep Lluís Sert, Josep Torres Clavé y Antoni Bonet Castellana. El grupo se formó en la década de 1930 como la rama española del C.I.A.M..

temas de su entorno: retratos de la familia, el paisaje vasco, formas de identidad imaginaria y amorfa, y la propia naturaleza. Sus fotomontajes muestran un concepto elegante y singular de la técnica y ofrecen una variedad de soluciones, incorporando sus propios dibujos y fotografías con otros materiales gráficos, combinando a veces la manipulación final de la obra con temas que van desde las referencias líricas de la forma femenina hasta ambientes de trabajo y otros que aluden a la muerte.

La obra y la figura de Nicolás de Lekuona no fue valorada en toda su dimensión hasta principios de los años 80, merced a la investigación desarrollada por Adelina Moya y las exposiciones celebradas en esa época en Bilbao, San Sebastián, Barcelona y Valencia. Por fortuna, la familia de Lekuona atesoró durante años la, a pesar de todo, ingente producción del artista. No se trataba tan sólo de preservar la memoria del hermano muerto trágicamente, sino también de la evidencia del espíritu innovador y experimental de las obras conservadas. En el siglo XX, el fotomontaje dio un giro radical a una de las características principales de la fotografía: la ilusión de realidad, pues fabricó escenas ficticias hechas a partir de “pedazos de realidad”. El fotomontaje hace evidente cómo la fotografía es susceptible de ser manipulada para reorganizar o desorganizar la realidad.

Visión panorámica de los orígenes históricos del fotomontaje como expresión artística y como medio de comunicación en Europa.

La manipulación de fotografías es tan antigua como la fotografía misma. En los libros sobre fotografía del siglo XIX se habla de los “divertimentos fotográficos” que se lograban retocando fotografías, o a partir de la doble exposición de negativos, de “fotografías de espíritus” (generalmente resultaban por un mal lavado de una vieja placa), de doble impresión, de impresión directa de objetos en placas fotográficas y de fotografías compuestas. Recortar y pegar varias imágenes fotográficas solía formar parte del universo de los pasatiempos populares. Existen infinidad de postales cómicas, álbumes de fotografías, pantallas y recuerdos militares realizados según la técnica que ahora llamamos fotomontaje.

La combinación de fotografías y negativos fotográficos también se practicó en el contexto de las bellas artes. En el siglo XIX se acostumbraba utilizar una impresión combinada como método para añadir figuras a una fotografía de paisaje, o bien para imprimir un cielo diferente. Además se utilizó esta técnica para subsanar —muchas veces con la ayuda de la pintura— los defectos y las limitaciones de los métodos fotográficos de la época.

Surge el fotomontaje como arte: Dadá

El arte del fotomontaje empezó en Europa justo después de la Primera Guerra Mundial. El término fotomontaje se inventó en el grupo Dadá de Berlín, en Alemania. Mucho del trabajo dadaísta fue colaborativo, así que varios miembros de este grupo reclaman la atribución de la palabra fotomontaje. La versión oficial es que cinco exponentes de Dadá trabajaron la nueva forma de montaje fotográfico entre 1916 y 1918: John Heartfield¹³⁷, George Grosz¹³⁸, Hannah Höch¹³⁹, Raoul Hausmann¹⁴⁰ y Johannes Baader¹⁴¹.

El grupo de artistas dadaístas berlineses buscaba nuevas formas de expresión, una que tuviera más significado que la abstracción pero que no fuera el uso de formas tradicionales de pintura y que fuera distinto del *collage* cubista. El principio del fotomontaje y del collage es el mismo: la superposición o el enlace de varias imágenes opuestas dentro de un mismo plano; sin embargo, los medios son otros. El collage emplea elementos extraídos de libros de grabados y añade a la obra objetos reales, mientras que el *fotomontaje es una manipulación de la realidad a través de la fotografía*. En el contexto del collage cubista y futurista se encuentran ejemplos aislados del uso de fotografías. Para los dadaístas, las fotografías o fragmentos fotográficos se convirtieron en los principales materiales que estructuraban sus obras. Pegaban

¹³⁷ John Heartfield (1891 - 1968) fue artista alemán del período dadaísta, especializado en el fotomontaje.

¹³⁸ George Grosz (1893 - 1959), cuyo nombre real era Georg Ehrenfried fue un pintor alemán dadaísta.

¹³⁹ Hannah Höch (1889- 1978) fue una artista plástica y fotógrafa alemana integrada en el movimiento dadá que utilizó como modo de expresión el fotomontaje, estando considerada como pionera en esta técnica fotográfica.

¹⁴⁰ Raoul Hausmann (1886 - 1971) fue un artista y escritor austríaco. Con el seudónimo *Der Dadasophe* ejerció un destacado papel como dadaísta creando collages experimentales, poesía sonora y realizando críticas institucionales en Alemania durante los años transcurridos entre las dos guerras mundiales.

¹⁴¹ Johannes Baader (1875- 1955) fue un artista afiliado al dadaísmo.

fotografías junto a recortes de periódicos y revistas, tipografías y dibujos para formar imágenes caóticas y provocadoras por su brutal desmembramiento de la realidad.

“*Montage*” en alemán significa “línea de ensamblaje” y “*monteur*” significa “mecánico” o “ingeniero”. John Heartfield es el más reconocido artista del montaje fotográfico. Solía trabajar vestido con un overol de obrero y era conocido como Monteur Heartfield, en reconocimiento a su actitud hacia el arte. Hanna Höch dijo: “Nuestro único propósito era integrar objetos del mundo de las máquinas y la industria en el mundo del arte”. La yuxtaposición de lo humano y lo mecánico fue un tema recurrente en los montajes de los dadaístas berlineses. Después de todo, la fotografía se reconoce como un arte donde predominan el uso de máquinas y técnicas mecánicas. El fotomontaje pertenecía al mundo tecnológico, al mundo de la comunicación de masas y de la reproducción fotomecánica y esas características interesaron especialmente a los dadaístas.

Muchos de los primeros montajes de Dadá se usaron como portadas e ilustraciones de revistas y manifiestos del movimiento. Su estilo era anárquico y usaban elementos yuxtapuestos que asemejaban una página de periódico. A partir de estos experimentos iniciales, las mayores figuras del fotomontaje Dadá emergieron con estilos y propósitos diversos.

El fotomontaje en el constructivismo ruso

En el ámbito del constructivismo ruso, Alexander Rodchenko¹⁴² y El Lissitzky¹⁴³ realizan creaciones pseudo-fotográficas. También hacen fotomontajes el equipo de esposos Gustav Klutis y Valentina Kulagina¹⁴⁴. Rodchenko hizo una serie de fotomontajes para ilustrar el poema de Maiakovski¹⁴⁵ *Sobre esto*, de 1923. Muchos de

¹⁴² Alexander Rodchenko (1891 - 1956), escultor, pintor, diseñador gráfico y fotógrafo ruso, fue uno de los artistas más polifacéticos de la Rusia de los años veinte y treinta. Fue uno de los fundadores del constructivismo ruso y estuvo casado con la artista Varvara Stepánova.

¹⁴³ El Lissitzky (1890 - 1941) fue un artista ruso, diseñador, fotógrafo, maestro, tipógrafo, y arquitecto. Fue una de las figuras más importantes de la vanguardia rusa, contribuyendo al desarrollo del suprematismo junto a su amigo y mentor, Kazimir Maléovich, y diseñó numerosas exposiciones y obras de propaganda para la Unión Soviética.

¹⁴⁴ Gustav Klutis (1895- 1938) fue un pionero en fotografía y uno de los mejores miembros del constructivismo, es conocido por la propaganda Stalinism realizada junto a su mujer y colaboradora Valentina Kulagina.

¹⁴⁵ Maiakovski (1893–1930) fue un poeta y dramaturgo revolucionario ruso y una de las figuras más relevantes de la poesía rusa de comienzos del siglo XX. Fue iniciador del futurismo ruso.

los fotomontajes rusos se destinaron a transmitir un mensaje político y renovador a través de la prensa escrita.

Usos políticos del fotomontaje

Desde 1923 hasta entrada la década de 1930, los usos del fotomontaje se extendieron rápidamente al campo de la publicidad y de la propaganda política: carteles, portadas de libros, postales, ilustraciones de revistas y libros e instalaciones expositivas. La combinación de fotomontaje y las nuevas técnicas tipográficas se materializó en diseños audaces, simples y llamativos. El fotomontaje político tiene un efecto poderoso porque los objetos que muestra son reales.

En los decenios que precedieron al estallido de la Segunda Guerra Mundial, el fotomontaje fue cada vez más utilizado por todas las fuerzas políticas de Europa y Rusia. Durante la Guerra Civil Española, tanto el bando franquista como el republicano realizaron carteles con montajes fotográficos y en la Italia fascista de Mussolini también se recurrió de manera generalizada al fotomontaje. También aparece el foto-collage, una mezcla de fotografía y collage, donde se mezcla dibujo y fotografía para hacer sobre todo carteles publicitarios. Sin embargo, el fotomontaje está más relacionado con la izquierda política. En la Unión Soviética se usó intensivamente enfocándose a la tarea de informar y persuadir al pueblo, especialmente efectiva en un país cuya población no estaba unida por una misma lengua, ni del todo alfabetizada.

Joseph Renau (1907- 1982)

Fue un pintor¹⁴⁶, fotomontador, muralista y comunista español. Es un referente clave para entender la naturaleza y comportamiento de la cultura española contemporánea. Su agitada biografía lo llevó a comportarse en escenarios históricos tan diferentes como la España de la Segunda República, la Guerra Civil y el exilio, primero en México y luego en la República Democrática Alemana.

Renau sintonizó con las propuestas comunicativas de sus tiempo: el Art-Déco, el primitivismo telúrico de la poética de Vallecas, la herencia del activismo gráfico del Dadaísmo comprometido, así como su continuidad en las sucesivas poéticas visuales del radicalismo político germano, el muralismo de los mexicanos....

¹⁴⁶ Texto y Fotografías tomadas del catálogo Museosdemadrid. Arte Contemporáneo. Josep Renau (Compromiso y cultura).



Fotografías: N°1. Las Arenas, 1932.

Litografía, 100x70cm. IVAM. Depósito

Fundación Josep Renau. **N°2. Industria de**

guerra. Potente palanca de la victoria, 1936.

Fotomontaje, 47,5x33, 5cm. IVAM. Depósito

Fundación Josep Renau. **N°3. Cartel para la**

película “El moderno Barba Azul”, 1946.

Litografía, 97x70, 5cm. IVAM. Depósito

Fundación Josep Renau. **N°4. El futuro**
trabajador del comunismo (Boceto2). 1969.

Témpera sobre cartón, 69,8x51cm. IVAM.

Generalitat Valenciana.

Los mundos simbólicos de los surrealistas

El fotomontaje también puede perturbar nuestra percepción del mundo y crear imágenes maravillosas. Mediante la yuxtaposición de elementos entre sí de naturaleza extraña se crean realidades distintas, paisajes alucinantes y cuando los objetos se trasladan a un nuevo contexto resultan enigmáticos. Max Ernst¹⁴⁷ fue de los primeros artistas en explorar el poder desorientador de las imágenes fotográficas combinadas, así como las posibilidades de realizar transformaciones maravillosas de objetos, cuerpos y paisajes. Las obras de Ernst anuncian el surrealismo. También trabajaron en este sentido artistas como Man Ray¹⁴⁸ y René Magritte¹⁴⁹. Los surrealistas André Bretón¹⁵⁰ y Paul Éluard¹⁵¹

¹⁴⁷ Max Ernst (1891 - 1976) fue un artista alemán nacionalizado francés considerado figura fundamental tanto en el movimiento dadá como en el surrealismo. A lo largo de su variada carrera artística, Ernst se caracterizó por ser un experimentador infatigable, utilizando una extraordinaria diversidad de técnicas, estilos y materiales.

¹⁴⁸ Man Ray (1890 - 1976) fue un artista estadounidense impulsor de los movimientos dadaísta y surrealista en Estados Unidos.

¹⁴⁹ René Magritte (1898 - 1967) fue un pintor surrealista belga. Conocido por sus ingeniosas y provocativas imágenes, pretendía con su trabajo cambiar la percepción preconcebida de la realidad y forzar al observador a hacerse hipersensitivo a su entorno.

¹⁵⁰ André Bretón (1896 - 1966), fue un poeta y crítico francés, líder del movimiento surrealista.

apreciaron el fotomontaje porque les permitía mostrar el mundo desde una perspectiva simbólica.

El fotomontaje en la segunda mitad del siglo XX

Hacia la segunda mitad del siglo XX hubo un renacimiento del fotomontaje. Varios de los artistas relacionados con el Pop Art¹⁵² (como Eduardo Paolozzi¹⁵³ y Richard Hamilton¹⁵⁴) usaban fotografías de revistas y texto para mostrar sus propuestas. En esta época, en respuesta al incremento en la popularidad del arte, los publicistas empezaron a producir fotomontajes, una línea que continúa hasta nuestros días.



“Y qué es lo que hace a los hogares de hoy en día tan diferentes, tan atractivos”

Autor: Richard Hamilton **Fecha:** 1956 **Características:**

26 x 25 cm. **Material:** Collage

Este collage ofrece todo un repertorio de novedades, todo lo que va a constituir el tema del arte durante unos años: el confort, los electrodomésticos, el magnetofón, la comida enlatada, los medios de comunicación, la televisión, el cine, los comics, los automóviles, los chicos musculosos y las chicas estupendas. El cartel es un manifiesto del pop.

El siguiente gran renacimiento del fotomontaje en Europa está conectado con los movimientos antinucleares de la década de los ochenta. Mucha de la imaginería de esta época fue diseñada para usarse en manifestaciones, sobre todo aprovechando sus posibilidades como medio gráfico de comunicación.

¹⁵¹ Paul Éluard (1895 - 1952), poeta francés del Dadaísmo y del Surrealismo.

¹⁵² El Arte Pop fue un importante movimiento artístico del siglo XX que se caracteriza por el empleo de imágenes de la cultura popular tomadas de los medios de comunicación, tales como anuncios publicitarios, comic books y objetos culturales «mundanos».

¹⁵³ Eduardo Paolozzi (1924 – 2005) escultor y artista escocés. Paolozzi fue el fundador del Independent Group, que es considerado como precursor del movimiento británico pop art de los 60s.

¹⁵⁴ Richard Hamilton (1922 -) Pintor británico. Su obra, de gran importancia, contribuye a promover en Inglaterra el desarrollo del arte pop y del nuevo realismo, convirtiéndose en los años cincuenta en miembro fundador del Independent Group. Son sus montajes los que le dan fama internacional; en ellos, refleja perfectamente su visión crítica y reveladora de las tendencias de la cultura y sociedad contemporáneas.

El fotomontaje digital

En el fotomontaje clásico no importaba que se notaran las “costuras” en la imagen final (el rastro del recorte), y la falta de integración visual entre los diversos elementos que componían la imagen. Todo esto se justificaba en función del sentido que la imagen tomaba como relato construido con una determinada intencionalidad. El falseamiento era evidente. No había intención de engañar a nadie, y se asumía el carácter construido de la imagen.

En cambio, la fotografía digital funciona, casi siempre, como una especie de fotomontaje tecnológicamente más avanzado que pretende disimular de manera sistemática los puntos de sutura entre los distintos fragmentos seleccionados y fusionados. Ya no se distinguen los “tijeretazos”, sino que vemos imágenes que se integran, ocultando el proceso de manipulación. Esto permite que este mundo digital, reconstruido por completo en una computadora, parezca real a pesar de esa segunda génesis virtual. Ésta es una de las grandes diferencias entre la fotografía tradicional y el fotomontaje virtual, pues aunque la imagen pueda ser manipulada en el momento de la toma, la fotografía documental no admite éticamente la posibilidad de manipulación *a posteriori* tras su obtención.

TEXTURAS FOTOGRÁFICAS

La textura¹⁵⁵ es el elemento del lenguaje visual encargado de representar gráficamente las superficies que aparecen en las imágenes, de sensibilizarlas. Se trata de la representación gráfica del interior de una mancha, de una silueta o de una superficie no limitada. Por lo tanto la textura es la característica visual o táctil de todas las superficies. Las texturas visuales están estructuradas sobre superficies bidimensionales, es decir se trabajan dos longitudes: la anchura y la altura.

La textura visual recibe este nombre porque se percibe esencialmente a través de la vista, y solo en algunas ocasiones es perceptible al tacto. Estas texturas cuando se realizan sobre superficies de papel y en fotografía, se llaman texturas gráficas.

¹⁵⁵ Bargueño Gómez, E; Sánchez Zarco, M; Sainz Fernández, B: “Educación Plástica y Visual”, Proyecto Graphos A. McGraw -Hill.2007, pp. 44-48.

Las texturas táctiles son aquellas que se percibe mediante el tacto y la vista. Son texturas con salientes y entrantes, es decir, son tridimensionales, con volumen. La importancia visual de las superficies texturadas es esencial para transmitir diferentes sensaciones.

En esta propuesta veremos movimientos que concedieron gran importancia al tratamiento de las texturas visuales y las táctiles, y se pedirá al alumnado que reflexione sobre el efecto de las mismas y sus distintas aplicaciones en sus composiciones.

Las texturas y los estilos artísticos

La importancia de la textura como elemento configurativo de la imagen nace en el s.xx. El desarrollo de la técnica del *collage* en el Cubismo¹⁵⁶ y en el movimiento Dadá¹⁵⁷ supuso una innovación profunda en la que el objeto, sacado de su contexto, pasó a tener la misma importancia que las zonas pintadas y creadas por los artistas. Surgió entonces el campo de la experimentación con nuevos materiales y procedimientos distintos a los utilizados tradicionalmente.

El Informalismo¹⁵⁸, junto con el Post-impressionismo y posterior Expresionismo, fueron movimientos que concedieron una gran importancia al tratamiento de texturas táctiles y

¹⁵⁶ El **cubismo** fue un movimiento artístico desarrollado entre 1907 y 1914, nacido en Francia y encabezado por Pablo Picasso, Georges Braque y Juan Gris. Es una tendencia esencial pues da pie al resto de las vanguardias europeas del siglo XX. No se trata de un *ismo* más, sino de la ruptura definitiva con la pintura tradicional.

Nash, J.M. (1975): “*El cubismo, el futurismo y el constructivismo*”; Barcelona, Labor.

¹⁵⁷ El **dadaísmo** fue un movimiento antiarte que surgió en Zúrich (Suiza) en 1916 iniciado por Tristan Tzara, que se caracterizó por sentimientos de protesta contra convenciones literarias, una actitud de burla total por las manifestaciones artísticas literarias, por gestos y manifestaciones provocadoras en las que los artistas pretendían destruir todas las convenciones con respecto al arte, creando una especie de *anti-arte* o rebelión contra el orden establecido.

Ades, D. (1975): “*El dada y el surrealismo*” Barcelona, Labor.

¹⁵⁸ El **Informalismo** es un movimiento pictórico que abarca todas las tendencias abstractas y gestuales que se desarrollaron en Francia y el resto de Europa después de la Segunda Guerra Mundial, en paralelo con el expresionismo abstracto estadounidense. Dentro de él se distinguen diferentes corrientes, como la abstracción lírica, la pintura matérica, la nueva escuela de París, el tachismo.

Postimpresionismo es un término histórico-artístico que se aplica a los estilos pictóricos de finales del siglo XIX y principios del XX posteriores al impresionismo. Este término engloba en realidad diversos estilos personales planteándolos como una extensión del impresionismo y a la vez como un rechazo a las limitaciones de éste.

El **expresionismo** es un movimiento artístico surgido en Alemania a principios del siglo XX, en concordancia con el fauvismo francés y plasma el deseo de dar al espectador una visión de los sentimientos del artista.

visuales. En estas tendencias artísticas, el trabajo del artista se basaba en la experimentación constante, y el proceso creativo se debatía entre la construcción y la destrucción de la propia obra. Las técnicas que adoptaron fueron muy diversas, entre ellas el *collage* (que consiste en pegar diferentes materiales sobre el soporte), el *grattage* (raspados y hendiduras) o el *dripping* (colorear dejando gotear la pintura). Además se emplearon materiales que no son propios de la pintura como cal, arena, polvo de vidrio, virutas de madera, serrín, partículas de metal, etcétera.



Como ya observaremos más adelante la mayoría de los alumnos/as se decanta por la técnica del “dripping”, como podemos ver en estos dos ejemplos de dos alumnos. En el primero el goteo está realizado con pintura muy diluida en agua dejando que chorree a través de una abertura muy pequeña del bote, y en el segundo la pintura cae directamente del pincel.

Los objetivos para estas propuestas son los siguientes:

El punto de partida se centra en buscar la propia identidad, a partir de ahí profundizar en la relación con ellos mismos, con los demás compañeros y familiares. Para ser conscientes de las personas importantes para ellos, grupo de intereses, objetivos, lugares o actividades.

Construir su lugar en el grupo y un autoconcepto positivo de uno mismo reforzando nuestra autoestima. Jugar e ironizar con nuestra imagen sin miedos y con humor, elaborando una realidad distinta e incluso imposible. Entender los métodos retóricos como un conjunto de técnicas que permiten emplear el lenguaje visual con destreza y

comunicar de una manera efectiva y elocuente. Analizar las figuras retóricas y su expresión. Elaborar un mensaje conjugando varios recursos retóricos.

Desde el punto de vista de las técnicas en las dos primeras propuestas:

Utilizar el montaje fotográfico como herramienta para el artista. Aspectos formales y técnicos. Entender las técnicas del fotomontaje o del fotocollage como manifestaciones de un nuevo lenguaje visual y analizar el montaje fotográfico en la era digital.

Manipular imágenes manualmente o a través de la utilización de los nuevos medios tecnológicos (ordenador, vídeo, fotocopidora) para elaborar texturas visuales con fines expresivos.

Valorar el carácter expresivo de la fotografía y establecer relaciones entre la imagen y su contenido, modificar el mensaje original de una imagen.

Analizar una imagen teniendo en cuenta algunos elementos básicos constitutivos de la sintaxis visual: color, forma, etc.

Utilizar filtros de programas de tratamiento de imágenes con fines expresivos, reutilizar imágenes, actuando sobre el encuadre, el color, etc.

Como objetivos fundamentales para última propuesta:

Usar el formato como herramienta de trabajo visual y considerarla como el primer elemento que debe seleccionar el emisor para la enunciación de su mensaje. Considerar un formato de tamaño grande como un instrumento que establece una relación de dominio por parte del objeto. Usar el formato como herramienta del lenguaje visual. Investigar con técnicas mixtas. Texturas visuales y táctiles. Desarrollar la creatividad del alumno/a, investigando con diversos materiales y texturas. Conocer técnicas utilizadas por artistas del siglo XX.

La matérica en el arte:

- Tener en cuenta las cualidades técnicas por encima de las visuales.
- Analizar el efecto obtenido de tercera dimensión, aunque el cuadro no pierda su carácter de pintura, de bidimensionalidad.
- Aplicar la capa pictórica en gran cantidad. Se puede incorporar material de carga.
- Aplicar la adición o sustracción (huellas) de materiales u objetos.
- Entender que el soporte o la preparación forman parte de la obra.
- Incluir materiales orgánicos, sintéticos e/o inorgánicos.

PRIMERA PROPUESTA

BUSCA TU IDENTIDAD

Elaborar un autorretrato, partiendo de una o varias fotografías tuyas o de su entorno habitual, con su grupo de amigos, y/o familiares; con la técnica del fotomontaje o fotocollage; utilizando distintas figuras retóricas visuales.

- a) Recopilar fotografías, donde aparezca el alumno/a, en su mundo cotidiano, bien en el presente o en el pasado, con familiares y/o amigos; imágenes de revistas o fotocopias de obras de arte. Los ámbitos donde se desarrollen las escenas serán opcionales para el alumno/a, así como el número de imágenes seleccionadas para el proceso del trabajo.
- b) Tratar las imágenes con programas de retoque fotográfico, para obtener distintos efectos visuales.

Elaborar diferentes tramas para obtener a través de la fotocopidora, distintas texturas visuales; o bien mediante distintas técnicas o procedimientos como (*frotages*, estampados, raspados, lavados, estarcidos...)

Este punto será opcional para el alumno/a, dependiendo del contenido de su trabajo, y de los recursos disponibles.

c) Parte artística

Técnica: fotomontaje/fotocollage.

Soporte: cartulina o tabla, tamaño libre.

Materiales:

- Fotografías propias de cada alumno/a o fotocopias de estas.
- Imágenes de revistas, periódicos, fotocopias de obras de arte....
- Tijeras, pegamento, papel acetato, rotuladores, telas, distintos papeles....

Pasos a seguir:

1. Realizar bocetos con lápiz de grafito.
2. Seleccionar uno de los bocetos.
3. Hacer un inventario de las imágenes y técnicas gráficas necesarias para representar las figuras retóricas propuestas; y para la construcción de la idea final.

4. Montar las imágenes mediante la técnica del fotomontaje o fotocollage.
5. Realizar los retoques manuales necesarios.

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 4º de la ESO, con edades comprendidas entre los 15y 17 años.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados y los textos que los alumnos/as expresaron sobre cada figura retórica, empleada en cada composición; tal cual como los redactaron (texto en *italica*); y las observaciones recogidas tras un posterior análisis.

Con un programa de tratamiento de imágenes, se han desenfocado todos los rostros, para conservar el anonimato de los alumnos/as y de las personas que se muestran en los trabajos.

Nº1. Alumna



-Metáfora: fotografía en la parte inferior derecha, en la que mitad de la cara de la alumna es una imagen de una mariposa.

-Hipérbole: fotografía en la parte inferior izquierda, en la que su rostro aparece deformado.

-Omisión: imagen de mitad de su rostro recortado en forma poligonal.

-Paradoja: imagen en la zona inferior izquierda; unas manos que están tocando el piano, los dedos son zanahorias y el resto lo forma unos aguacates.

-Repetición: varias fotografías retocadas con distintos filtros, ha utilizado diferentes planos detalle de sus ojos.

-Prosopopeya: imagen de un perro con unas gafas de sol (parte superior derecha).

La mayoría de las fotografías seleccionadas por la alumna son planos medios cortos de su rostro o planos detalle de sus ojos. Casi todas las imágenes están retocadas por ordenador, mostrando un gran interés por su parte, por la experimentación con el uso de los filtros. Predominan los formatos rectangulares, las imágenes están recortadas y ninguna rasgada; a excepción de una imagen no ha seccionado ninguna fotografía (plano detalle de un ojo, en la parte inferior central).

La composición es ordenada y bastante simétrica, la distribución se guía por la división del fondo en cuatro cuartos, cada uno de un color. Como se puede observar en el centro de la composición, ha realizado una interpretación de la obra de Picasso “Guernica”; es el eje central de la composición, la justificación de la alumna, de la presencia de esta obra, se basa en fines meramente estéticos, sin ninguna relación aparente con el mensaje de su trabajo. En la parte inferior vemos que nos plantea un interrogante: ¿Dónde estoy?.....

Junto a esta composición en la parte superior vemos un recuadro en rojo con el siguiente texto en blanco: *“El cielo no está fuera sino dentro del ojo que lo mira” del artista R. Magritte¹⁵⁹*; encima una ilustración creada por la alumna basada en este comentario con un plano detalle de un ojo y como se refleja el cielo en él.

¹⁵⁹ **René Magritte** (1898- 1967) fue un pintor surrealista belga. Conocido por sus ingeniosas y provocativas imágenes, pretendía con su trabajo cambiar la percepción preconicionada de la realidad y forzar al observador a hacerse hipersensitivo a su entorno.

El alumno muestra su interés por el futbol.

-Prosopopeya: imagen de un perro, observando un cuadro.

La composición es muy dinámica y divertida, por el contenido de las imágenes; y por su forma de recortar los formatos de las fotografías, la mayoría con formas irregulares y poligonales.



157

falta de perfección a la hora de recortar las fotografías, o por que no están muy habituados a esta forma de representación.

- *Metáfora: fotografía teñida de color morado ha elegido el color morado por ser el color de la feminidad; en la parte superior derecha.*
- *Hipérbole: alumno imitando a un compositor, silueta del centro, en la parte inferior.*
- *Omisión: foto rectangular en la que dos alumnas aparecen sin partes de su cara.*
- *Paradoja: el gato con botas, representado como silueta en la zona inferior derecha, a una escala mucho menor que la del resto de los protagonistas.*
- *Repetición: repite varias fotos con distintos formatos de sus amigas.*
- *Prosopopeya: en la imagen central una de las protagonistas lleva una rana en la cabeza; y en la imagen superior a esta otra de la protagonista lleva una flor.*

Nº4. Alumna



- *Metáfora: ojo con él la imagen del cielo dentro (en el centro); y el fondo de la composición, representando el agua.*
- *Hipérbole: pez dibujado con tres ojos, en la parte derecha, en el centro.*
- *Omisión: el ojo que aparece sin iris.*
- *Paradoja: imágenes opuestas; ojo abierto frente ojo cerrado en la parte central superior.*
- *Repetición: el motivo de los ojos; los cuatro ojos formando las esquinas.*
- *Prosopopeya: la silueta de un ojo con cuerpo en la zona central izquierda.*

Todas las fotografías que aparecen en el trabajo son planos detalle, variando los puntos de vista; las imágenes están recortadas y ninguna rasgada. Las fotografías de los extremos tienen formato rectangular, y las de la parte central irregular.

Ha retocado las imágenes con distintos filtros, por ordenador. Llama la atención la textura visual del fondo, que simula al agua, así como la forma irregular del soporte que en esta imagen no podemos valorar. Respecto a las imágenes, la paradoja que la alumna ha utilizado (ojo cerrado frente a ojo abierto), es la más atrayente de la composición, provocando una llamada de atención hacia el espectador, al observar dicha oposición.

Nº5. Alumna



- Metáfora: el dibujo de la boca, representa que se quiere comer la composición.
- Hipérbole: foto en la que la alumna se deforma los ojos y la cara, en la parte central.
- Omisión: imagen de la alumna en forma de puzzle, omitiendo algunas piezas (margen central derecho).
- Paradoja: no utiliza esta figura.
- Repetición: varias fotografías de la alumna.
- Prosopopeya: perro hablando.

El elemento protagonista, la enorme boca, que parece comerse las imágenes, la ha realizado con témperas. En los dos márgenes superiores ha utilizado texturas visuales, con formas onduladas y con puntos.

Las fotografías de la zona inferior izquierda están bordeadas con rotulador negro. Con esta técnica ha dibujado unas pestañas de la foto del ojo en la parte central, así como un bocadillo junto al perro.

Nº6. Alumna



- Metáfora: sin especificar.
- Hipérbole: alumna con bigote, fotografía con formato poligonal en la parte derecha.
- Omisión: su retrato recortado en bandas.
- Paradoja: retrato de la Mona Lisa en una rebanada de pan tostado.
- Repetición: varias imágenes de la alumna.
- Prosopopeya: perro con ropa, en la parte superior central.

La alumna ha tenido mucho sentido del humor al utilizar su fotografía, dibujándose bigote y pintándose la cara de forma caricaturesca, para representar la hipérbole. Puede recordar al bigote que puso Duchamp en la Gioconda.

La presencia de los corazones, es un estereotipo muy usado en general por las chicas, en casi todas las propuestas, así como la presencia de imágenes con un toque romántico (Fotografía de una chica junto a un chico, en la parte inferior izquierda).

En esta composición predomina el formato horizontal; son interesantes los distintos giros que ha dado a las fotografías, efecto que generalmente no suelen utilizar los alumnos/as.

Nº7. Alumna



-Metáfora: superpone una imagen de los ojos de la alumna, con otra de unos ojos de gato; en margen derecho, en la parte central.

-Hipérbole: imagen de la alumna recortada en forma de corazón, se representa uniceja.

-Omisión: en la parte central inferior, vemos como omite la pupila del ojo.

-Paradoja: junto a la imagen anterior, a la izquierda, foto de la alumna en la que superpone dos trozos de kiwi en sus ojos.

-Repetición: varias imágenes de sus ojos, invirtiendo los colores.

-Prosopopeya: delfín hablando, zona inferior derecha

El formato del soporte es poligonal, realizado con cartulinas distintos colores. La composición es bastante simétrica, parte de la zona violeta central, donde las imágenes son planos detalles de los ojos con distintos filtros.

Casi todas las fotografías tienen formato rectangular, las de la parte superior están cortadas, y colocados dichos cortes a una pequeña distancia; como vemos en casi todos los alumnos/as, no rasga ninguna imagen.

En la parte superior central ha dibujado con tonos morados el diminutivo de su nombre “Patri”; además ha añadido distintos textos con diversos fondos, teniendo en cuenta que combinasen bien y fuesen legibles al espectador.

Nº8. Alumno



El soporte es una tabla de madera, el alumno la ha recortado como la silueta de un perro, pegando por toda la superficie lana de color negro, para simular el pelo del animal. Muestra mucho interés por este tema, por eso ha recurrido a esta forma.

En la zona del hocico aparece una imagen fragmentada del alumno, como si estuviera atrapado en la boca del animal.

- Metáfora: imagen del alumno con brazos de oso, imagen central poco visible por el tratamiento dado.*
- Hipérbole: actitud cómica del pato Lucas.*
- Omisión: la ropa pero sin el alumno, “imagen en la zona del hocico”.*
- Paradoja: gato y perro jugando, en la parte superior derecha.*
- Repetición: foto de su familia, en la que vuelve a salir el alumno, zona superior central.*
- Prosopopeya: perro vestido con ropa de humanos, en la parte superior, poco legible por el efecto empleado.*

Nº9. Alumno

- Metáfora: relaciona el significado de la botella “alcohol”, con fotografías de accidentes de tráfico.*
- Hipérbole: fotografía de una persona ebria.*
- Omisión: la zona con la textura creada por la arena.*
- Paradoja: en la parte superior en el cuello de la botella, la imagen de la marca de pasta de dientes Licor del Polo con la bebida de Licor 43.*
- Repetición: todas las marcas que el alumno ha pegado siguiendo el borde de la botella.*
- Prosopopeya: perro borracho.*



El formato está relacionado con el contenido del mensaje de la composición.

El alumno no deja constancia del porqué de la elección de la arena como textura y sin tiene algún significado relacionado con el interés de la obra.

Para el alumno la elección de distintas marcas que bordean la silueta de la botella, es una crítica hacia la sociedad de consumo; en la que por desgracia el alcohol, es una droga, que además en dicha sociedad parece estar aceptada, por lo menos en comparación con otras.

La paradoja que utiliza en la representación resulta muy irónica, la personificación da un toque de humor a un tema tan serio.

Nº10. Alumno

-Metáfora: La piel del erizo por el pelo del alumno.

-Hipérbole: boca exagerada del alumno.

-Omisión: mitad del retrato del alumno, en la parte superior izquierda.

-Paradoja: la fotografía arriba en la izquierda, de un coche con patas de araña.

-Repetición: varias fotografías del alumno.

-Prosopopeya: plátanos como si fueran los hombros del alumno, en la parte superior central.



En este trabajo el alumno juega con su imagen sin miedo al ridículo, como vemos en las figuras: metáfora, hipérbole y prosopopeya. Destacamos como rompe con el típico formato rectangular del soporte, así como en las imágenes de la composición.

El texto lo forma su nombre “Alberto y la palabra “Bocatas”, como el menciona le gusta comer, y le parece importante incluir esta palabra en un fotomontaje que le representa;

con un mensaje un poco cómico. El texto resulta muy efectista con el efecto en tres dimensiones.

OTROS DATOS OBSERVADOS

Como hemos observado los alumnos/as se han atrevido a jugar con su imagen, a mostrarnos parte si mismos, a reflejar su mundo, o a construir uno nuevo; pero pocos son los que no les importa exagerar sus rasgos físicos (trabajo nº 7 “chica” y 10 “chico”), de una forma casi caricaturesca, cómica y divertida, que no les importa reírse de si mismos y que los demás vean esta nueva imagen.

Como en otras propuestas, la mayoría trabaja con formato rectangular, solo las composiciones (7, 8, 9, 10), han roto con este habito, difícil de cambiar; sobre todo los trabajos nº8 (silueta con forma de cabeza de perro) y nº9 (silueta con forma de botella) que han ido más allá que el resto de los compañeros.

Aunque los trabajos analizados son la mayoría de chicas (6), en comparación con los chicos (4), las alumnas suelen utilizar una serie de estereotipos comunes en casi todos los planteamientos de este tipo, como son los corazones, o fotografías relacionadas con escenas amorosas, con un toque romántico.

Normalmente y aplicable a todos en general independientemente del género, suelen llenar demasiado los espacios, dejando poco aire entre las imágenes; las composiciones en la gran mayoría resultan un poco agobiantes, e incluso a veces se producen desequilibrios visuales. No suelen respetar los márgenes, o el espacio es demasiado pequeño, mostrando la evidencia, de no existir un planteamiento previo.

Por último la respuesta por parte de los alumnos/as a la expresión que constituyen las figuras retóricas visuales, ha sido muy positiva. Su comprensión y participación en sus composiciones ha quedado evidente en la parte de la valoración. Así como el interés mostrado en el retoque digital de las fotografías, con programas como el Photoshop, recurso del que disponíamos en la sala de informática del centro.

CONCLUSIÓN

Es interesante observar como los adolescentes cuando se les plantea un ejercicio como éste, son capaces de revelar mundos más amplios que los de su experiencia inmediata, aunque todos tendemos a crear nuestros universos a partir de mundos que tenemos a mano. Hay que tener en cuenta que el sistema¹⁶⁰ simbólico que mejor describe el mundo sigue siendo el de las imágenes. Estas nos brindan un medio específico de hacer mundos, de construir nuevas realidades.

Dentro de esta fantasía, jugar con nuestra imagen nos ayuda a sentirnos mejor con nosotros mismos, a mostrar parte de nosotros, o incluso a camuflar la verdad o con otra distinta a la verdadera. Nos permite reflejar ideas, sentimientos, caras ocultas, sueños, mentiras, verdades, que con el lenguaje verbal nos costaría expresar, bien porque no sabríamos como hacerlo, o bien porque sería demasiado evidente. En esta etapa de la adolescencia, a los alumnos/as no les gusta descubrir mucho su personalidad ante los demás y menos ante el profesor, esta actividad permite mostrarse hasta y como el alumno/a quiere, el elige los límites, sus expresiones, sus caras, sus cualidades; en definitiva su identidad puede quedar expuesta o en parte escondida.

La representación¹⁶¹ que un sujeto tiene de sí mismo es lo que nominamos auto-imagen; normalmente lleva asociada un juicio de valor positivo o negativo (como por ejemplo agradable, desagradable, bonito, feo, etc.), y está íntimamente relacionada a la imagen corporal y al auto-concepto; de tal manera que se les puede considerar sinónimos.

Esta representación o imagen interiorizada del cuerpo está también íntimamente ligada a los lazos afectivos que tiene el sujeto, y con la imagen que de su cuerpo, le devuelven los demás. Para construir este universo, es interesante la expectación que las figuras retóricas nos brindan, como nos provocan incertidumbre para después con gran satisfacción descubrir, como nos hacen replantearnos el significado del mensaje, como nos llenan de contradicciones. Estas últimas están muy presentes en la etapa

¹⁶⁰ Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M. (2004): *“La enseñanza del dibujo a partir del arte”*. Paidós Arte y Educación. P. 67.

¹⁶¹ *“La imagen corporal”* (Artículo de la Psic. Gabriela Tercero Quintanilla)
www.mipediatra.com/infantil/adolescente-fem.htm. (Recuperado: 08/02/08)

adolescentes, y para el/ella jugar con ellas visualmente, puede ser un alivio y al vez una forma de retar a la espectador.

Por último el experimentar con técnicas de retoque, con programas informáticos; les proporciona una forma de obtener mayor realismo y efectos sorprendentes. En un momento que la informática es un recurso tan importante para los adolescentes, es necesario que se les forme con los contenidos y procedimientos que este campo les puede brindar en el lenguaje visual.

SEGUNDA PROPUESTA

CONSTRUYE TU LUGAR EN EL GRUPO

Realizar un fotomontaje partiendo de una o varias fotografías en las que estés tú y tu entorno de amigos y/o familiares; mediante el uso de la fotocopidora, y/o sometiendo a las imágenes a tratamientos; diferentes texturas visuales.

a) Recopilación de fotografías, donde aparezca el alumno/a, en su experiencia cotidiana, bien en el presente o en el pasado, con familiares y/o amigos; los contextos donde se desarrollen las escenas serán opcionales para el alumno/a, así como el número de imágenes seleccionadas para el proceso del trabajo.

b) Parte artística:

Técnica: Fotomontaje

Soporte: cartulina, tamaño libre.

Materiales: tijeras, pegamento, papel acetato, rotuladores, reglas, rejillas, blondas, bordados, gasas....

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

Se valoran los trabajos seleccionados de la misma forma que la anterior propuesta, y también se desenfocan todos los rostros presentes en las composiciones con la misma intención.

Nº1. Alumna



Grupo de amigos del colegio pero no son de su clase, están fuera del recinto escolar y sin uniforme.

Alumna muy tímida, no se la ve muy integrada con sus compañeros de clase.

Ha utilizado entre el original y la fotocopiadora tela transparente; ha realizado texturas geométricas sobre papel de acetato con distintos rayados.

Intercala esta textura lineal con otras de puntos, provocando una sensación más dinámica a la composición. En la parte del marco superior e inferior, ha intercalado entre el original y la fotocopiadora unas blondas, que la alumna ha coloreado por partes, contrastando este colorido, con el uso de las fotografías en blanco y negro. En los marcos laterales solo vemos la presencia del texto (*Fans- Cas*); la alumna no deja constancia de su significado.

Todas las fotografías que aparecen en el trabajo son planos medios; las imágenes están recortadas y ninguna rasgada. No juega con ampliaciones ni reducciones para variar el ritmo, la composición respecto a las fotografías resulta un poco monótona.

Nº2. Alumna

Fotos de la alumna junto con su familia, en una boda.

Alumna con problemas con los compañeros de su clase, comenta que la insultan, está pasando por un mal momento, no presta atención en ninguna clase y se muestra con un carácter irascible.

Ha trabajado con una trama lineal, que previamente ha construido sobre papel acetato; dicha trama no está presente en todas las partes del fotomontaje; dejando limpias las imágenes.

Ha seleccionado pocas fotos, el trabajo se



Nº3. Alumno

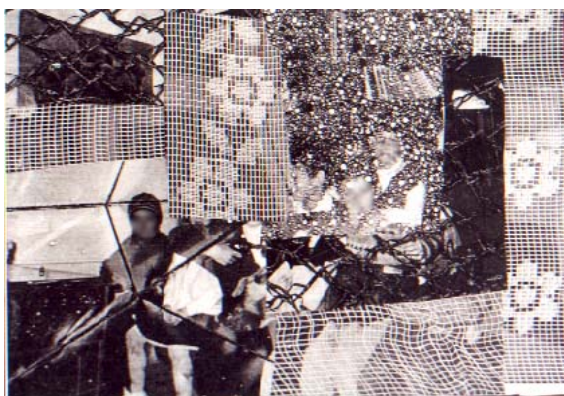


Foto de cuando era pequeño, con los amigos de su país de origen.

Alumno con problemas de adaptación, aunque no está excluido por sus compañeros; tiene un comportamiento agresivo, el mismo reconoce que le dan ataques cuando le llevan la contraria y no sabe controlarse.

Nº4. Alumna

Foto en la que la alumna aparece con amigos que no son compañeros de clase.

Esta alumna tiene muchas faltas de asistencia a clase, porque padece depresiones, está con medicación; no tiene apoyo familiar, el padre no se hace cargo de ella y su hermana, y la madre no da ningún cuidado sobre todo afectivo a sus hijas.

La alumna se queda en casa en la cama y

no quiere venir al colegio

Su comportamiento en clase es bueno

cuando viene, se lleva bien con los

compañeros.

Tiene problemas con el habla,

tartamudea, por falta de seguridad en sí



Respecto a la parte técnica del ejercicio, en la parte central la alumna elige una fotografía de grupo, un plano general; en esta imagen la alumna tiene menos años, y en cuanto al contexto, parece que están en una excursión.

Nº5. Alumna



Foto de la alumna con compañeras de clase, pero fuera del recinto escolar y sin uniforme.

Como podemos valorar, se ha realizado un trabajo con riqueza visual, por la variación de las texturas fotográficas.

Foto con los compañeros de clase, dentro del recinto escolar, y con uniforme.

Las fotografías están recortadas con formas onduladas y con tijeras. A pesar del montaje y la variación en cuanto al uso de las texturas, los personajes se reconocen con bastante nitidez.



Nº6. Alumna

Nº 7. Alumno



Foto con los compañeros de clase de su país de origen (Argentina).

Alumno perfectamente adaptado tanto en el ámbito escolar, como fuera del.

Es un fotomontaje con mucho ritmo, en el que los primeros planos son los protagonistas, también observamos algunos planos medios.

Da más importancia a la imagen que a la textura, no permite que las texturas dificulten su lectura.

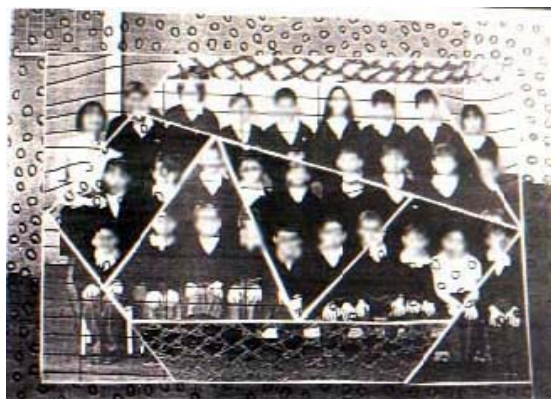
Ha realizado distintas tramas con líneas en distintas direcciones, y onduladas, consiguiendo una composición dinámica. Las imágenes están superpuestas, ninguna como es habitual en los alumnos, está rasgada; es interesante con algunas las ha girado, este efecto no es muy usado, por el resto de compañeros.

Nº8. Alumno

Foto con sus compañeros del colegio, pero de cuando eran pequeños (1 o 2º de primaria).

La forma en que el alumno ha recortado las fotos en forma de puzzle, no es muy habitual entre sus compañeros.

No ha ensamblado las fotografías dejando un pequeño espacio, en donde percibimos el blanco de la cartulina de fondo.



Es una composición muy limpia y ordenada. Las tramas que ha elaborado con círculos a mano alzada y el uso la rejilla, contrastan con las distintas tramas lineales. Todo esto proporciona ritmo a la composición, rompiendo con el orden de la imagen y sus recortes tan lineales.

Nº 9. Alumna



*Foto con la familia y amigos de su país de origen.
La alumna manifiesta durante el desarrollo del
ejercicio, que echa de menos su país de origen. Este
trabajo la anima porque la hace tener recuerdos
agradables y sentirlos como presentes.*

Utiliza varias fotografías, todas sobre su vida en su país, con familia y amigos, y su entorno cotidiano.

Los recortes son casi todos rectangulares, con tijeras, no superpone las imágenes, y las texturas no dificultan ver el contenido.

Nº10. Alumno

Foto de sus amigos de su equipo de fútbol, cuando eran pequeños; el único fotomontaje a color.

En la parte central el alumno ha recortado las fotos imitando a un graffiti, con su nombre “Alex”. Todo el fotomontaje está construido sobre un fondo azul pintado con rotulador.

Las fotografías en su mayoría son primeros planos y planos medios, exceptuando las de la parte inferior en la que los jugadores están representados, en un plano americano.



Contrastan imágenes muy saturadas y contrastadas con otras que tienen poco brillo. La parte izquierda tiene mucho peso visual en comparación con el resto del ejercicio, en cuanto a las imágenes, resulta demasiado recargada. El ejercicio tiene valores homogéneos respecto al color, es una composición armónica.

OTROS DATOS OBSERVADOS

Entre los dos terceros hay siete alumnos inmigrantes, en ninguno de sus fotomontajes eligen fotografías con sus compañeros de colegio actuales, o se representan con sus compañeros o amigos de su lugar de origen o con su familia.

La presencia del entorno familiar es mayor en los alumnos inmigrantes, que en resto de sus compañeros. Sólo una alumna, la del fotomontaje número dos, ha partido de una fotografía familiar, los demás solo en algunos casos incluyen de los miembros de la familia a su hermano/a.

La elección de trabajar con fotografías en blanco y negro, se debe en la gran mayoría, no a una decisión estética, sino a una forma de abaratar el coste del proceso.

Como se observa en los ejercicios, los alumnos/as prefieren recortar las fotografías, a rasgarlas, parece que esta técnica les agobia, y que rompe con su punto de vista, cercano a la perfección; es un ejemplo de su influencia por la fotografía digital y los programas de tratamiento de imagen, por ordenador; donde el falseamiento no es evidente. Por lo visto durante el proceso del trabajo, no parece que los alumnos/as sigan ningún criterio, a la hora de tapar con texturas unos personajes en concreto, parece más bien una elección hecha al azar, sin ninguna intención de anular por motivos personales.

CONCLUSIÓN

Este trabajo aporta al alumno/a una forma de encontrar su identidad, y de buscar su lugar dentro del grupo, cuya experiencia es vital para el adolescente; así como de analizar libremente su relación con su familia. De una manera lejana a la expresión verbal, que le podría cohibir; les ayuda a afianzar su identidad, reforzar su autoestima y a fortalecer sus capacidades expresivas.

La adolescencia es la etapa mayor de la vida en la formación de la identidad y desarrollo individual dentro de un contexto social y cultural. Una de las tareas fundamentales durante la adolescencia es lograr un sentido de identidad y solidez personal. A medida que un adolescente se siente más a gusto y acepta la madurez de su cuerpo, comienza a utilizar su propio criterio, aprende a tomar decisiones independientes y enfrenta sus propios problemas, comienza a desarrollar un concepto de sí mismo como individuo y, en consecuencia, desarrolla una identidad.

“El niño de más edad y el adolescente¹⁶² pueden empezar a emplear la estructura visual como vehículo para investigar lo que, en esencia, son cuestiones psicológicas y filosóficas: cuestiones sobre la identidad personal y sobre la realidad y su representación.” (2002: 255)

Desarrollar un sentido de identidad es una tarea esencial para el adolescente, en este sentido es fundamental, aportarles las herramientas necesarias, para que puedan afrontar el control de sus emociones y sus actos, ya que tendrán más posibilidades a la hora de formarse como personas y prepararse para la edad adulta. Es importante animar a los alumnos/as a que hagan sus propias reflexiones, de ahí la importancia de la práctica artística, como manifestación individual que contribuye a la comunicación y a los vínculos sociales.

Cuando el niño entra al colegio, la familia constituye el grupo más importante y casi único de referencia. El niño trata y conoce a nuevos compañeros y a nuevos adultos y suponen un segundo grupo social a parte del formado por la familia. Sin embargo en la adolescencia, aumentan considerablemente los espacios donde son posibles los intercambios o interacciones sociales y, por otro lado, se debilita enormemente la referencia a la familia. La emancipación respecto a ésta, en el curso del proceso de adquisición de autonomía personal y como elemento constituyente de este proceso, es, sin duda, el rasgo más destacado de la nueva situación social del adolescente.

Mientras el desarrollo de la identidad es una tarea compleja para todos los adolescentes: es particularmente complicada para los adolescentes pertenecientes a un grupo étnico. Debido a las diferentes presiones que ellos viven. Por una parte tienen los mensajes de la cultura del hogar, los mensajes de sus padillas y finalmente los mensajes de la sociedad nueva a la que se tienen que adaptar, a pesar que es una gran oportunidad para

¹⁶² Matthews, J. (2002): *“El arte de la infancia y de la adolescencia”*, p: 255; Barcelona, Paidós.

su desarrollo a veces, el adolescente se encuentra como atrapado entre las creencias y valores étnicos de sus padres, de su grupo de amigos y así como también de la sociedad. Esto causa un gran estrés, al cual se suma al ya existente estado natural más que complicado, del desarrollo de la identidad del sí mismo.

Cuando integramos nuestras culturas en nuestra identidad personal nosotros estamos reconociendo la influencia de diferentes contextos donde hemos crecido y donde estamos viviendo.

TERCERA PROPUESTA

SIENTE Y VIVE UNA EXPERIENCIA

Trabajo en grupo¹⁶³. Seleccionar una o varias corrientes de las expuestas a continuación. Buscar información sobre sus artistas, y profundizar en las técnicas y su modo de representarlas sobre el lienzo. Partir de cuatro fotografías por alumno/a de uno o varios artistas de la o las tendencias analizadas; para realizar una composición reinterpretando dichas imágenes, con distintas técnicas y texturas (táctiles y visuales).

-Soporte y formato (pendiente de la elección del grupo).

-Técnicas: el alumnado experimentará con distintas técnicas y materiales, así como diferentes texturas.

Se valorará el trabajo en grupo, la investigación individual del alumno/a y el material fotográfico.

TENDENCIAS:

A) Expresionismo Abstracto¹⁶⁴ (Estados Unidos): Gorky, Jackson Pollock, Kline, Willen de Kooning, Mark Tobey, Mark Rothko.....

¹⁶³ Se pide que el grupo no sobrepase de cinco personas, ya que el aula de plástica no es muy grande y algunos grupos tienen que trabajar en los pasillos del colegio y se considera que un número mayor puede alterar el desarrollo de las demás clases.

¹⁶⁴ El **Expresionismo abstracto** es un movimiento pictórico contemporáneo dentro de la abstracción, en concreto, las tendencias informalistas y matéricas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Surgió en los años 1940 en Estados Unidos y se difundió, décadas después, por todo el mundo. Las influencias que potenciaron este movimiento fueron dos: la obra semiabstracta del pintor alemán Hans Hoffman y sobre todo la presencia del grupo surrealista (Tanguy, Matta, Masson y Ernst).

B) Abstracción Lírica en Europa¹⁶⁵:

1. Pintura gestual y de signo: Wols (Alfred Otto Wolfgang), Pierre Soulages, Georges Mathieu, Hans Hartung, Jean Dubuffet...
2. Tachismo: Jean-Paul Riopelle, Jean Fautrier....
3. Pintura matérica: Alberto Burri, Antonio Tápies....
4. Espacialismo: Lucio Fontana.....

B) España¹⁶⁶:

El crítico Harold Rosenberg, le proporciona otro nombre a esta modalidad, llamándola “Action painting” para resaltar la forma en que en ella se valoraba el acto físico de pintar. Así pues los miembros de la pintura de acción partirán en sus experimentos de los hallazgos psicoanalíticos freudianos, los propugnados por Jung y llevarán la técnica del automatismo hasta sus últimas consecuencias.

Representantes: **Arshile Gorky** (1904-1948); **Jackson Pollock** (1912-1956); **Franz Kline** (1910-1962); **Willem de Kooning** (1904- 1997); **Mark Tobey** (1890-1976); **Mark Rothko** (1903-1970).

¹⁶⁵ 1. Pintura gestual y de signo: dentro de esta modalidad destaca la rapidez de ejecución, es decir la importancia del gesto físico de pintar, y la utilización de formas graficas aisladas (signos), sobre las grandes superficies cubiertas totalmente de pintura.

Representantes: **Wols (Alfred Otto Wolfgang)** (1913- 1951); **Pierre Soulages** (n.1919) y **Georges Mathieu** (n.1921); **Hans Hartung** (1904- 1989; **Jean Dubuffet** (1901- 1985

2. Tachismo: fue una reacción al cubismo y se caracteriza por una pincelada espontánea, goteos, manchas de pintura directamente provenientes del tubo, y a veces garabatos que recuerdan a la caligrafía.

Representantes: **Jean-Paul Riopelle** (1923- 2002); **Jean Fautrier** (1908- 2002

3. Pintura matérica: se caracteriza por considerar los materiales como centro de atención de la obra artística, la textura adquiere gran importancia. Los materiales se multiplican hasta el infinito.

Representantes: **Alberto Burri** (Italia, 1915-1995): es conocido por sus obras confeccionadas con porciones de arpillera rasgada y agujereada; **Antoni Tápies** (Barcelona, 1923): ha creado un estilo propio dentro del arte de vanguardia del siglo XX, en el que se combinan la tradición y la innovación dentro de un estilo abstracto pero lleno de simbolismo, dando gran relevancia al sustrato material de la obra.

4. Espacialismo: esta modalidad está vinculada a **Lucio Fontana** (Argentina, 1899- 1968), cuya preocupación fue la inclusión del espacio tridimensional en el cuadro, lo que consiguió perforando o rasgando el lienzo desnudo, libre de pigmento.

¹⁶⁶ La abstracción en España contó con dos importantes grupos que tomaron como punto de partida la herencia surrealista:

- A. “Dau-al-set”: es un grupo artístico vanguardista catalán creado alrededor de la revista homónima en Barcelona, en octubre de 1948. Su propio título (en español "La séptima cara del dado") ya delata su carácter rupturista. Integrado por: **Modest Cuixart** (Barcelona, 1925-2007; **Juan José Tharrats** (Gerona, 1918).
- B. “El Paso”: celebró su primera exposición en 1957 en la Galería Buchholz de Madrid con la participación de **Antonio Saura** (Huesca, 1930-1998): la mayor parte de la obra de Antonio Saura es figurativa y se caracteriza por el conflicto con la forma. Otros representantes: **Luis Feito** (Madrid, 1929); **Manuel Millares** (Las Palmas de Gran Canaria, 1926-1972); **Manuel Rivera** (Granada, 1927- 1995); **Antonio Suárez** (Gijón, 1923); **Pablo Serrano** (Teruel, 1908-1985); **Rafael Canogar** (Toledo, 1935); **Manuel Viola** (Zaragoza, 1916-1987); **Martín Chirino** (Las Palmas de Gran Canaria, 1925).

1. Dau-al-set: Modest Cuixart, Joan Ponc, Juan Jose Tharrats y Anio Tápies.
2. El Paso: Antonio Saura, Luis Feito, Manuel Millares, Manuel Rivera, Antonio Suárez, Rafael Canogar, Manuel Violea, Martín Chirino...

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 4º de la ESO, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados sobre las propuestas dadas. En cada fotografía se exponen literalmente los comentarios de los alumnos/as acerca del significado de su representación (texto en *italica*). A continuación se hace una reflexión sobre el contenido y las técnicas empleadas en cada imagen.

Grupo nº1



Las texturas utilizadas son arena, papel de cocina y de periódico arrugado; y como elementos secundarios algunas tapas de botes de pintura.

Dividimos la tabla en cuatro partes y nos basamos en la obra de Alberto Burri y Pollock.

Nos ha interesado el estilo de Burri en el que elabora una poética de la materia como instrumento de expresividad existencial; y de Pollock la técnica del dripping.

El grupo estaba formado por tres alumnas procedentes de distintos países de Sudamérica; cómo podemos analizar han hecho un gran esfuerzo por no centrarse solo en la composición; como en la obra de Alberto Burri la textura adquiere gran importancia. Los distintos papeles que han utilizado han sido alterados, puesto que los han arrugado; esta textura está presente en las cuatro divisiones, como también la arena. Las alumnas tienen un diálogo constante con el material agrediéndolo y modificándolo. En la representación el material de desecho es un elemento poco presente.

El tamaño del formato es de 1m x 1m aprox.; la técnica empleada es la témpera, y como soporte una tabla.

En los colores predomina la gama fría, excepto la parte inferior derecha en tono amarillo verdoso, en las cuatro partes el grupo ha utilizado la técnica del “dripping” tanto dejando gotear la pintura con un recipiente agujereado o directamente del pincel, llenándose la composición de color en forma de manchas e hilos que se mezclan.

Grupo n°2



Nuestro trabajo está inspirado en los artistas Mark Rothko y Pollock, ya que su mundo y sus formas de trabajar son muy interesantes.

Aunque hemos intentado imitarlos, no nos hemos guiado por un patrón en concreto, sino por las sensaciones que salían en cada momento de nuestro interior; dejando por lo tanto una huella personal en el resultado.

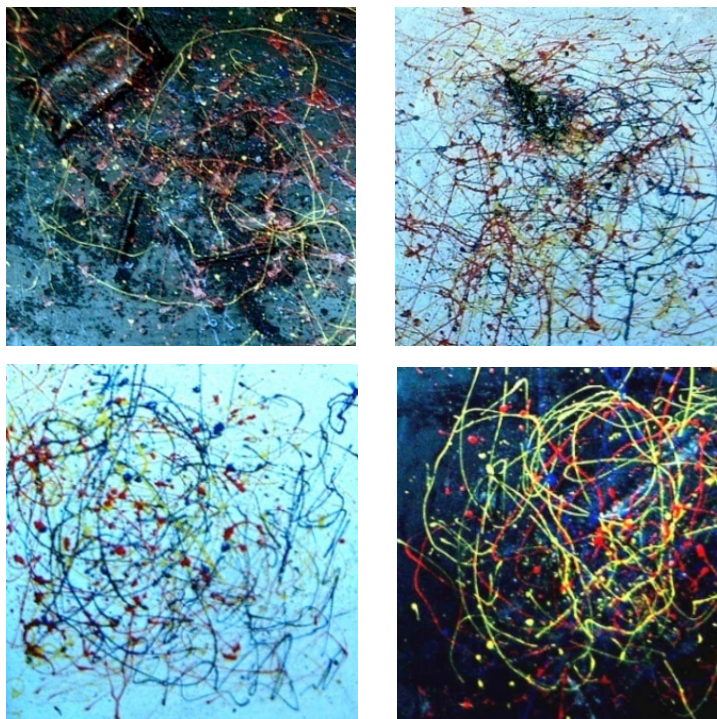
Hemos quedado muy satisfechos con el trabajo realizado, ha sido una experiencia distinta a trabajos anteriores, que nos ha dado la oportunidad de comunicarnos entre nosotros y trabajar con total libertad.

En la trayectoria del artista Mark Rothko¹⁶⁷, hacia 1946 empezó a desarrollar un lenguaje formal abstracto propio, consistente en campos de color en parte transparentes o evanescentes; tras la fase de transición llamadas “multiformas”, concibió en 1949 su característica disposición horizontal de campos de color sobre un fondo monocromo, en la que con ciertas variantes insistió hasta el final. Decidió trabajar con grandes formatos, argumentando esta postura con la idea de que al pintar un cuadro de gran tamaño, se está dentro; no es algo de lo que se puede disponer sin más.

El grupo estuvo formado por dos alumnos, como ya ellos nos exponen parten de la obra de Rothko; podemos observar la disposición horizontal de campos de color (el rojo el de más peso visual, seguido del negro y por último los blancos), trabajan con un gran formato (1m x 1.40 m aprox., acrílico sobre tabla) teniendo en cuenta las medidas a las que están habituados (A4, A3; 50 x 70 cm....). Como Pollock han salpicado y vertido pintura, aunque esta técnica no es la más significativa. Hay que destacar la presencia de un símbolo en la parte central (círculo dentro de un cuadrado) y en la parte inferior sus manos estampadas en amarillo.

¹⁶⁷ Hess, B. (2006): “Expresionismo Abstracto”, Taschen, p: 72.

Grupo n°3



Nos ha servido para pasárnoslo bien sobre todo cuando descargábamos la pintura encima del cuadro. Además hemos aprendidos distintas técnicas artísticas y tenemos más conocimientos sobre otras tendencias y artistas a los que no estamos habituados.

El trabajo en grupo nos ayuda a aprender a escuchar otras ideas y a ponernos de acuerdo.

Se observa como el grupo (formado por tres chicos y dos chicas) han utilizado la técnica llamada “dripping”, como Pollock han dejado gotear la pintura a través del orificio de un recipiente creando manchas de color con formas de hilos que se cruzan. También como el artista han trabajado con el soporte, que en este caso es tabla, sobre el suelo, lo que les ha permitido moverse alrededor y trabajar los cuatro lados, meterse dentro del cuadro, y pintar no solo con la mano, sino con un gesto del todo el cuerpo. La composición está dividida en cuatro partes, esta partición es una postura arriesgada e innovadora para el alumnado que no está acostumbrado a modificar el formato, como tampoco a trabajar con un soporte de grandes dimensiones, en este caso ((1m x 1m aprox., acrílico sobre tabla).

El fondo está representado por dos planos negros y dos blancos con un ritmo alterno, en las zonas negras se ha aplicado una textura táctil con arena.

Individual nº4



Me he inspirado en la obra de Alberto Burri y Hans Hofmann. Sobre todo me ha interesado la parte de la trayectoria de Burri cuando utiliza objetos de desecho para sus cuadros.

Trabajo individual de un alumno procedente de China. Su interés por no realizar el trabajo en grupo se respetó, considerando que esta decisión le haría sentirse más cómodo ya que su personalidad reflejaba una postura un tanto tímida hacia sus compañeros.

Se centra en la idea de Burri en cuanto a lo matérico y por las características específicas de los propios elementos en cuanto a su peso, color, intensidad de luz y por la manera en que cada uno de ellos puede ser trabajado, su obra va más allá de lo puramente pictórico. También en la manipulación de los materiales, objeto de desecho, que el llamaría “*dopo*”, es decir, que han sido usados antes de que él los emplee para sus cuadros. El alumno emplea latas aplastadas, alterando su estructura, llegando casi a ser irreconocibles, una tapa de un bote de pintura y la tapa de un bolígrafo.

De Hofmann¹⁶⁸ toma su pintura gestual y como exalta la fuerza del color, la pintura de este artista estaba vinculada a la herencia francesa del cubismo y del fauvismo, se le llegó a considerar “el hedonista del expresionismo abstracto”. Hofmann rechazaba la ilusión de la perspectiva y en su lugar insistía en acentuar su carácter plano y bidimensional. Los efectos espaciales se conseguían a través de contrastes de color. El alumno emplea dos zonas principales con tonos amarillo verdoso y negro; en la parte superior izquierda observamos una imagen con un carácter aparentemente simbólico (formas poligonales y un asterisco) en un tono magenta, debajo unas líneas de color azul.

El alumno ha empleado como soporte un lienzo, las medidas no eran muy grandes (50 x70 aprox.), como técnica pintura al óleo.

Grupo nº5



Detalle de la textura creada al chorrear la pintura; en la parte inferior central observamos el pomo también de color rojo como el efecto anterior.



Grupo formado por dos alumnos, un chico y una chica. No dejan constancia ni de su propuesta ni de las tendencias en las que se han inspirado.

¹⁶⁸ Hess, B (2006): opus cit. pp.88.

El soporte (tabla de 1m x1.50 aprox.) está dividido en tres partes en sentido horizontal, formando un tríptico. La parte central difiere en estilo, vemos un fondo plano blanco que contrasta con unas marcadas líneas negras. Los laterales tienen el fondo negro, sobre él, los alumnos han aplicado la técnica del “*dripping*” con un tono rojo, además en algunas zonas han estampado manos. Respecto a la inclusión de objetos han pegado en la tabla un pomo de una puerta (detalle que podemos analizar en la fotografía de la derecha), también pintado en rojo, como podemos observar para el chorreo de pintura se han movido las tablas laterales en diferentes sentidos para que la pintura escurra, provocando un efecto de sangre derramada en direcciones diferentes.

Grupo n°6



Grupo formado por cuatro chicos procedentes de distintos países de Sudamérica. La parte teórica entregada se refiere al artista Alberto Burri; los alumnos no dejan por escrito el significado de la composición.

Los alumnos han trabajado con arena, y papel fino superponiéndolo en varias capas y arrugándolo, usando bastante cantidad de cola con agua.

Vemos como la obra está dividida por una cruz central con un tono marrón, es una composición homogénea muy simétrica, en la que predomina la gama fría, resaltando los distintos azules. Se han empleado goterones de pintura en rojo y en amarillo. El soporte es una tabla de 1m x 1.20 y la técnica pintura acrílica.

Grupo n°7



Nos hemos basado en la técnica de Pollock del dripping, hemos usado el chorreo, el goteo y la aspersión. En el fondo hemos aplicado texturas táctiles con sal gorda. Nos ha gustado mucho porque nos ha resultado divertido y desestresante, además nos hemos acercado a la pintura abstracta.

Grupo formado por cuatro alumnas. La composición gira en torno a una parte central (mancha plana amarilla) con gran peso visual que da la sensación de ser una fuente de energía similar al sol; que contrasta con la frialdad del fondo, con tonos fríos como el azul, el violeta y el magenta. En esta zona las alumnas han dejado gotear y chorrear la pintura, empleando tubos y latas con el fondo agujereado, llenado por todos los lados de manera uniforme, de color en forma de manchas e hilos que se mezclan. Para aplicar esta técnica colocaron la tabla sobre el suelo y trabajaron sobre ella, moviéndose a su alrededor, El tamaño de la tabla destacó de las demás propuestas por su amplitud (1.50 x 2 m), permitiéndoles mayor expresión corporal a la hora de aplicar la pintura; y poder comprender mejor las intenciones de Pollock, artista que manifestó sentirse más cómodo trabajando en el suelo, manteniéndose alejado de instrumentos tradicionales como el caballete, la paleta y los pinceles.

*“No tengo miedo a cambiar algo, a destruir un cuadro, etc., pues la obra
continúa su propia vida.”
Jackson Pollock¹⁶⁹*

¹⁶⁹ Hess, B (2006): opus cit. pp.23.

Grupo nº8



Nos hemos centrado en la técnica del dripping de Pollock; primero dimos una base de un color morado frío, después chorreamos la pintura fluida con el pincel y con un bote. Al final aplicamos la estampación de nuestras manos, esta idea fue espontanea, y solo la aplicamos en dos laterales, en un morado más saturado que el fondo.

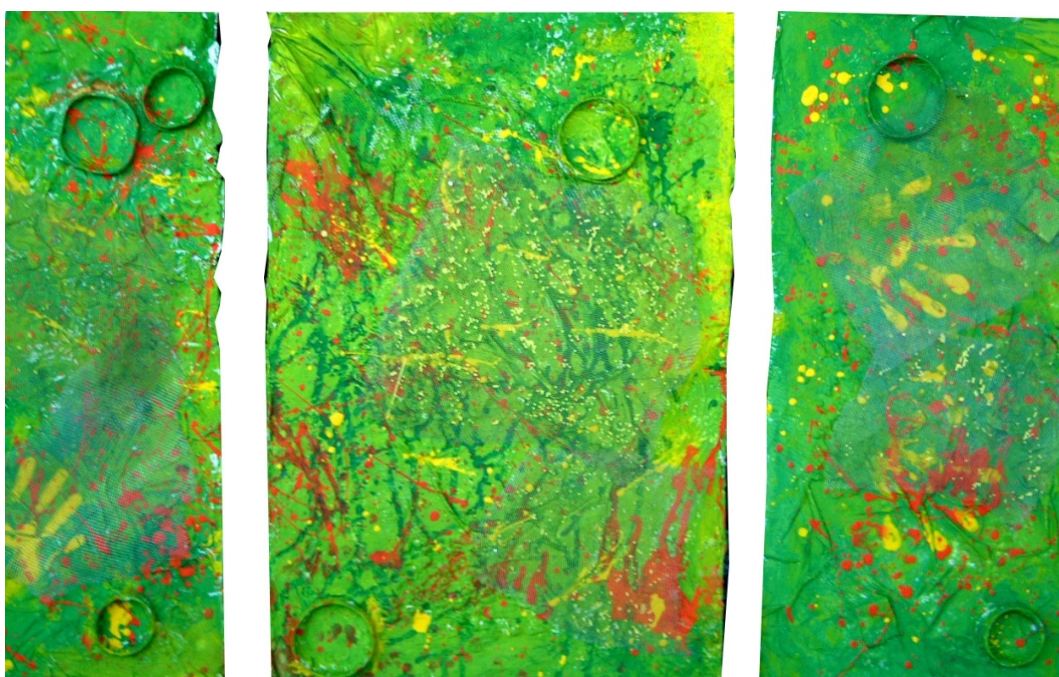
La experiencia ha sido muy interesante, no sólo por la ampliación de conocimientos en cuanto a unas tendencias artísticas desconocidas para nosotros, también por la libertad de la propuesta, enriquecida por el trabajo en grupo, y los métodos empleados.

El grupo estaba formado por cuatro alumnas, aunque en la parte teórica buscaron información sobre la pintura matérica, además de la obra de Jackson Pollock; solo se centraron en las técnicas de este último. No investigaron con materias diversas a las tradicionales, como la arena, la arpillera...ni actuaron sobre la obra destruyéndola con cortes o perforaciones. Las dimensiones del formato eran de 1m x 2m aprox., lo que permitió al grupo trabajar sobre el suelo, incluso dentro de la tabla, moverse libremente dentro de la composición para derramar la pintura.

En contra de reforzar el control y dirección del proceso pictórico, el grupo como Pollock acentúan el automatismo en su manera de proceder. Esta actitud acusa la influencia en este artista del *dessin automatique* del surrealismo:

“Cuando¹⁷⁰ estoy en mi cuadro no soy consciente de lo que hago. Sólo veo lo que he logrado tras una especie de fase de “toma de conciencia”. No me da miedo hacer cambios, ni destruir el cuadro, pues la obra tiene vida propia. Trato de dejar que sobreviva. El resultado es un caos sólo cuando pierdo el contacto con el cuadro. Si esto sucede hay pura armonía en un intercambio sin esfuerzo, y el cuadro sale bien”.

Grupo n°9



Nos hemos basado en la obra de Pollock, en su técnica de chorrear pintura; y en Manuel Rivera porque hemos utilizado “tela metálica”, esta última provoca un efecto visual que altera la luz y por lo tanto el color en la zona aplicada.

El trabajo nos ha servido de terapia y relajación, es la única asignatura que nos permite esta sensación, además de poder relacionarnos con nuestros compañeros. El estar en contacto con distintos materiales, así como el poder pintar al azar nos ha dado una sensación de libertad.

¹⁷⁰ Hess, B (2006): opus cit. pp.36.



Detalle de la textura creada por el papel arrugado, y la adición de unos aros de metal.



Detalle de la tela metálica sobre la zona donde vemos el aro.



Detalle de la tela metálica situada sobre la estampación de la mano, se observa como los colores en esta zona están menos saturados que los de al lado.

El grupo estaba compuesto por cuatro alumnas. La parte teórica se centraba en artistas como Jackson Pollock, Lucio Fontana, Manuel Millares, Hans Hartung; Jean Dubuffet, Willem de Kooning, Pierre Soulages.

La textura que han empleado ha sido papel arrugado por toda la tabla; han incluido distintos aros de metal, y en los laterales inspirándose en la obra de Manuel Rivera han trabajado con tela metálica; han experimentado con su aplicación, y los efectos moaré provocados por la superposición de las telas.

El cuadro es un tríptico, y como vemos los cortes son irregulares. El fondo tiene distintos tonos verdes, el chorreo de pintura con tonos rojos y amarillos. En los laterales han estampado unas manos en amarillo.

Grupo n°10



Nuestro grupo se ha basado en el “Espacialismo” de Lucio Fontana por su manera de dar una sensación de división entre las partes del cuadro. Para ello hemos cortando en cuatro partes la tabla original de forma irregular, cada parte la hemos pintado de un color, y pegado distintos materiales. La intención de la obra es que pareciese un juego de mesa, una especie de oca y en la que pudiésemos utilizar elementos en relieve como si fueran casillas.

Nos ha gustado trabajar en grupo y emplear una técnica que no conocíamos, así como jugar con las texturas e incluir objetos en la obra.

El grupo estaba compuesto por tres chicos, tuvieron problemas en ponerse de acuerdo en que objetos intervendrían en cada división, así como en el significado de la obra. Cada parte tiene una textura diferente, aplicaron papel arrugado o arena fina, variando las cantidades. El principal interés de Lucio Fontana fue la inclusión del espacio tridimensional en el cuadro, lo que consiguió perforando o rasgando el lienzo desnudo; a este interés se han sumado estos alumnos, empleando como Fontana, la discontinuidad material, definiendo el espacio por cortes, utilizando objetos que resaltan y empleando colores planos y monocromáticos.

CONCLUSIÓN

Todos los grupos han hecho un esfuerzo por no centrarse en que el objetivo fuera el parecido de lo representado en el lienzo con la naturaleza, sino la adecuada distribución de los colores y las formas sobre el mismo.

Las obras están basadas en la intuición, la subjetividad, la espontaneidad, son más emocionales que intelectuales, prefieren las formas orgánicas y bioformas a las geométricas, las líneas curvas a las rectas.

Ante la actitud observada por los grupos durante el desarrollo del proceso, podemos considerar esta forma de entender la pintura como “exploración, afirmación y expresión de uno mismo”, esta postura nos ayuda a poner orden en nuestro interior.

De acuerdo con López Fernández Cao y Martínez Díez¹⁷¹ las propuestas realizadas en grupo tienen una influencia positiva durante esta etapa: *“con respecto a la adolescencia, es una urgente necesidad social conocer tanto los antiguos como los nuevos problemas y prevenir su evolución conflictiva, facilitarles una visión creativa de la vida que les dé amplitud de miras y un gran abanico de posibilidades y alternativas, ofreciéndoles las herramientas adecuadas. El grupo tiene una función muy importante en la adolescencia: el trabajo en grupo de los talleres de arteterapia puede reducir el sentimiento de aislamiento”*.

Las técnicas más empleadas han sido el *dripping* y el *collage*. En la primera la facilidad de aplicación y la libertad que aporta tanto a nivel emocional como a nivel corporal, han sido quizás los puntos por lo que ha tenido tanto éxito. Respecto al collage, el alumnado está más acostumbrado a utilizarla, aunque los materiales empleados hasta el momento se centraban más en el uso de diferentes papeles, telas, macarrones, garbanzos... (Estos materiales se asocian a su etapa escolar en Primaria), lo importante en esta propuesta es el dar un paso más al incluir “objetos” en las obras, y que el alumno/a pueda analizar como al sacarlo de su contexto habitual, cambia de significado, adquiriendo nuevas denotaciones.

¹⁷¹ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”. Ediciones Tutor, S.A, P: 80.

Es importante resaltar el gran formato empleado, al cual el alumnado no está acostumbrado, normalmente las medidas habituales son A4 y A3, y el soporte diferentes tipos de papeles según la técnica empleada. Aquí el grupo se enfrenta a grandes dimensiones lo que les permite un mayor contacto corporal con la obra y a soportes como el lienzo y la tabla.

Como ya se ha analizado en la valoración de los trabajos, respecto a la distribución de estos elementos la mayoría han optado por la casual colocando los elementos al azar sin ningún orden preestablecido, aplicando el material con distintos instrumentos sobre diferentes soportes.

En todos los trabajos se puede apreciar el interés por simplificar las cosas, por prescindir de lo irrelevante para intentar expresar lo esencial. Durante el proceso la experimentación es constante, y el alumnado ha tenido que estar debatiendo entre la construcción y la destrucción de la propia obra.

CAPÍTULO VII

La diversidad en el *arte*

La pintura tradicional china

La palabra y el sentimiento

Libera y transforma tu energía

CAPÍTULO VII

LA DIVERSIDAD EN EL ARTE

Introducción

El punto de partida en los proyectos presentados en este capítulo es que los alumnos/as comprendan que la aceptación y el análisis de las técnicas y estilos de una cultura diferente a la nuestra, incrementa la posibilidad de solidaridad, confianza, diálogo y lo que es más importante de aceptación a lo distinto.

Teniendo en cuenta que en la actualidad la comunidad educativa y por tanto nuestro entorno se caracteriza por una diversidad cultural que nos lleva a asumir una postura de respeto y convivencia. Se hace necesario no solo esta actitud, también el conocimiento y el análisis de las diferentes identidades y formas de expresión de las distintas pluralidades que nos rodean. Este conocimiento es la única forma de eliminar de nuestra conducta estereotipos, que son motivo de una profunda ignorancia.

Vivimos, sentimos, pensamos, nos desenvolvemos en un espacio multicultural; estamos rodeados de realidades diversas que nos obligan a contactar y entender a ese “otro” que ya no está tan lejano. Es necesario que alumnos/as comprendan la importancia, la presencia y el desarrollo que otras culturas diferentes a las nuestras y no occidentales han tenido en distintas épocas de la historia.

El Madrid de hoy es diferente al Madrid de ayer, es un Madrid donde conviven y se mezclan distintas culturas. Lo ideal y necesario es la presencia, el conocimiento y sobre todo el respeto hacia otros patrones, costumbres y representaciones artísticas. Considero necesaria una educación intercultural, y por lo tanto que los profesores/as se conciencien que dentro de la escuela tienen que incluir y dar su protagonismo a otras culturas para que alumnos/as, padres y maestros/as sepan respetar a los demás y empiecen a no considerar la cultura occidental como el núcleo del poder y del desarrollo.

“Una educación¹⁷² sustentada en el reconocimiento de la diversidad se fundamenta en la identificación cultural del individuo con el grupo y en los valores democráticos de equidad y respeto en la diferencia.” (Pilar Díez del Corral, 2007)

Afirma Carmen Alcaide¹⁷³:

“Que la técnica, el medio a través del cual nos están hablando informa claramente sobre la identidad de aquellos quienes han utilizado esa particular manera de pronunciarse. Esto ocurre con las distintas culturas pero también con los distintos tipos de personas que componen un grupo determinado. De esta forma, conociendo sus manifestaciones artísticas estaremos conociendo también a sus creadores.”

“La formación en la cultura visual amplía nuestro marco de referencias, lo enriquece, complementa y diversifica. Enseña a ver –que es una de las funciones del profesorado del arte- implica también enseñar a ver otros modos de expresión igualmente valiosos y respetables. De esta forma el alumnado podrá tomar conciencia de la diversidad de realidades y sentirse respetado y aceptado por su grupo.” (C. Alcaide, 2006; p: 100)

Otros autores como Catalina Rico Vanrell:

“... nos hablan de la educación intercultural como una “clave para conseguir o procurar el bienestar de la sociedad en general y del medio, desde la igualdad y la libertad de todas las personas.

El estudio de determinados aspectos artísticos de las diferentes culturas, su análisis, valoración y reconocimiento, pueden servir de pauta inicial que ayude a desarrollar el respeto, la admiración y el reconocimiento de igualdad entre todos los seres humanos y de valoración de los diferentes entornos geográficos, con toda su riqueza cultural, artística, antropológica y natural. Todo ello repercutirá en el logro de bienestar desde una terapia artística, que reforzará su autoestima y su autoconfianza.” (Catalina Rico Vanrell, 2006; p: 115)

Primera propuesta “La pintura tradicional China”

La **primera propuesta** se basa en la cultura china, el porqué de esta elección sobre todo tiene que ver con un interés personal. En general la obra de arte china siempre ha sido

¹⁷² Díez del Corral, P. (2007): “El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye” en *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol.2; p: 262.

¹⁷³ Alcaide, C. (2006): “La expresión artística como intervención educativo-terapéutica” en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, M. López Fdez. Cao (coord.), Madrid. Editorial Fundamentos, p: 100.

- Rico Vanrell, C (2006): “Entorno natural, educación artística y Arteterapia” en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, M. López Fdez. Cao (coord.), Madrid. Editorial Fundamentos, p: 115.

realizada para satisfacer una necesidad humana, son obras de arte expresivas como primera intención, un tema muy recurrente es el paisaje con el cual me identifico y está muy presente en mi trayectoria artística. El paisaje es representado de forma poética unido al texto, los artistas pueden reflejar su personalidad más íntima y recurrir de un modo más espontáneo a la abstracción.

Vacio y paisaje son términos que van unidos, el vacío es un elemento imprescindible en su sintaxis habitual y expresa al mismo tiempo composición y forma. Al tiempo se le da un valor distinto que en occidente, es una prolongación del espacio en el soporte.

Hay un vínculo entre la pintura y la caligrafía, se combina texto con imagen para mostrar su ideal estético y ético; la forma de dibujar está ligada al modo de escribir.

Sobre todo lo que más me impresiona de la pintura china es su deseo de transmitir un sentimiento que va más allá de la aparente realidad representada; como cuando se muestra la naturaleza y pretende transmitir sensaciones y sentimientos.

La pintura tradicional China está íntimamente ligada con el arte de la caligrafía, la poesía, la religión y la música. Se insistirá en la importancia de la caligrafía, en la ejecución de la pincelada, así como en las inscripciones y los sellos que a menudo son necesarios para completar el significado y la composición.

*“El movimiento de la energía **qi**¹⁷⁴ puede ser transmitida a través de los vacíos, a través de los sólidos, e incluso, a través de los colores de una pintura. Si se bloquea la línea de energía entonces el **qi** se verá interrumpido.”* (Wang Jian Nan, Cai Xiaoli con Dawn Young. 2004. p: 35)

Se les ofrece a los alumnos/as una **parte teórica**¹⁷⁵ para la primera propuesta, basándonos en el libro *“Curso de Pintura Oriental”* y se les muestra un análisis muy general de los siguientes puntos¹⁷⁶: -materiales, -la influencia de la caligrafía, - inscripciones y sellos,- la importancia de la tinta. Tinta y color, - el tema y la perspectiva.

¹⁷⁴ Qi (espíritu). El concepto qi es importante en la pintura y la vida. Hay muchas formas de verlo y nos concentramos en tres: el qi en el cuerpo humano, el qi en la naturaleza y el qi en la pintura china. Es una especie de energía invisible en movimiento. (Wang Jian Nan, Cai Xiaoli con Dawn Young. 2004. p:34)

¹⁷⁵ Wang Jian Nan, Cai Xiaoli con Dawn Young, (2004): *“Curso de pintura Oriental. Una guía práctica y estructurada con todas las técnicas de pinturas chinas y del lejano oriente”*. Ede Edilupa.

¹⁷⁶ Se entrega al alumnado unas fotocopias donde se exponen todos estos puntos, más una serie de imágenes. Considerando estas últimas necesarias para ayudar en la comprensión del estilo utilizado.

Los objetivos generales para esta propuesta:

El objetivo principal es profundizar en los materiales, técnicas y temas de la pintura china, conectándolos con la filosofía y la tradición de este país. Conocer la influencia de la filosofía oriental.

Segunda propuesta “La palabra y el sentimiento”

La **segunda propuesta** pretende crear en el espacio un marco de intercambio libre y espontáneo con diferentes expresiones artísticas, a través de diferentes lenguajes.

El lenguaje escrito requiere de una preparación, de la imaginación, de la capacidad estética y de la creatividad del sujeto.

La intención es realizar un viaje a través de la palabra, el arte de la escritura, el texto interno y externo; la voz de la palabra como una especie de juego que abre una puerta en el muro de nuestro aislamiento. Adentrarnos en ese proceso de búsqueda de esas imágenes que nos transmiten los sentimientos que nos encontramos con las palabras que nos sirven de metáfora para conseguir o seguir el descubrimiento de nosotros mismos.

El contenido de la poesía siempre ha sido el sentimiento. Lo que hace el poeta es transferir la experiencia emocional al lenguaje.

A través de la poesía bien como producción y creación del individuo o como lectura tenemos la posibilidad de identificar emociones y sentimientos. Mediante la poesía podemos organizar el caos, la confusión, el desorden, sin tener que recurrir al razonamiento lógico. Es útil para lograr nuestro equilibrio que las imágenes que transmiten los poemas consigan despertar y aflorar nuestra parte más íntima.

Haiku

Para facilitar al alumnado la creación de poemas, se les ofrece la opción de realizar Haikus¹⁷⁷. Son una forma poética japonesa que resulta muy fácil de manejar en la

¹⁷⁷ **Referencias Bibliográficas:**

-De la Fuente, R. (1992): *“Haijin: Antología del Haiku”*, Madrid, ed. Hiperión.

-Haya, V. (2007): *“Haiku dô: el haiku como camino espiritual”*, ed. Kairós.

-Kobayashi, I (1986): *“Cincuenta haikus”*, Madrid, ed. Hiperión.

-Matsuo, Bashô (1985): *“Haiku de las estaciones: antología de la poesía Zen”*, Barcelona, ed Teorema.

práctica del arte como terapia. El haiku tiene una forma sencilla de diecisiete sílabas, dispuestas en tres versos, de 5, 7 y 5 sílabas respectivamente, sin rima; aunque ello no le quita profundidad. Consiste en un mensaje de gran fuerza que se nace en la motivación que causan los acontecimientos y los objetos; tiene como mensaje principal la necesidad de compartir su sentido con otras personas. Estos versos tienen la facultad de transformar las palabras en imágenes complejas, a pesar de su constitución sencilla, debido a la importancia que tiene el silencio en la cultura japonesa tradicional, puesto que no hay lugar para lo superfluo.

Influido por la filosofía y la estética del zen, su estilo se caracteriza por la naturalidad, la sencillez, la sutileza, la austeridad, la aparente asimetría que sugiere la libertad y con ésta la eternidad; características que pueden animar al adolescente a su creación, sin presión.

Además les permite conocer una parte de la cultura japonesa y la posterior adopción del haiku por el mundo occidental, lo que le lleva a considerarse un género poético abierto y universal.

Tradicionalmente el haiku, así como otras composiciones poéticas, buscaba describir los fenómenos naturales, el cambio de las estaciones, o la vida cotidiana de la gente. Muy influido por la filosofía y la estética del zen, su estilo se caracteriza por la naturalidad, la sencillez (no el simplismo), la sutileza, la austeridad, la aparente asimetría que sugiere la libertad y con ésta la eternidad.

Los trabajos artísticos ayudan a las personas en su autoexpresión, ofreciéndoles la oportunidad de plasmar de una forma creativa sus sentimientos, sus miedos, sus inquietudes, sus dificultades. Por medio de la obra plástica las personas pueden analizar y descubrir sus propias capacidades para solucionar sus conflictos. Las experiencias artísticas permiten que simbolicen sus referencias del mundo especialmente cuando no consiguen expresarse por el lenguaje oral o escrito.

-Rodríguez-Izquierdo, F (1972): *“El haiku japonés”*, publicación de la fundación Juan March, colección de monografías; Madrid., Madrid, ed. Guadarrama.

-Stanley- Baker, J. (2000): *“Arte Japonés”*, Barcelona, ed. Destino.

-VVAA (1998): *“66 Haikus (Poesía Japonesa)”*, Barcelona, Plaza Janes.

El Collage

Para manifestar los sentimientos que la palabra nos evoca vamos a recurrir a la técnica del collage. Esta técnica es un arte cambiante, voluble, que se mueve en la libertad, ya que se pueden mezclar todo tipo de materiales en una misma obra, siendo los más conocidos los que se realizan cortando y pegando imágenes. A través del collage la expresión de la fuerza creadora y los símbolos individuales y personales, pueden fluir.

El alumno/a tiene la posibilidad de expresar elementos y sentimientos contradictorios, construir imágenes cuyas piezas coinciden aunque lo hagan de forma disonante.

El collage ofrece la posibilidad de observar los elementos que forman parte de una persona: ideas, sentimientos, amores, odios, esperanzas, sueños, materiales diversos que forman la unidad de la persona. Narra una historia personal a través de la imagen. Se pueden identificar las capas que constituyen la identidad del individuo. El collage se vuelve un espejo porque refleja los fragmentos del mundo de cada individuo, que no es algo homogéneo.

Mediante las obras creadas se reconocen las diferentes facetas de la persona. Además anima a mirar las cosas desde distintos ángulos, aportando a la creación estrategias distintas para resolver conflictos e interrogantes.

Como objetivos fundamentales para la segunda propuesta se plantean los siguientes:

- Realizar un viaje a través de la palabra.
- Aprender a mirar el mundo con visión poética.
- Motivar el deseo de expresar.
- Invitar a jugar con las palabras, crear o recrear.
- Favorecer el desarrollo de la imaginación creadora a través de actividades que permitan la expresión escrita y plástica.
- Relacionar contenido e imágenes.
- Plasmar pictóricamente los sentimientos que nos transmite el lenguaje escrito.
- Aplicar la técnica del collage como medio de expresión.
- Profundizar en el uso de las texturas táctiles y visuales.

Tercera propuesta “Libera y transforma tu energía”

En la **tercera propuesta** se pretende hacer conocimiento de la cerámica y sus técnicas, en distintas culturas, presentes o cercanas a los alumnos/as.

“El hacer gozar¹⁷⁸ y comprender las artes de todos los pueblos es también el de iniciar en los individuos en el respeto y comprensión de todas las personas. El hacer y comprender arte estimula el espíritu creador.”

Este tema quiere integrar indirectamente una preparación que brinde una visión general del desarrollo artístico, del principio creativo, de la formación científico- teórica, de la historia del arte y las capacidades manuales.

El hecho de centrar este trabajo en la cerámica se debe a que bajo mi punto de vista ha quedado relegada a un segundo plano dentro del desarrollo artístico. A mi entender sería necesaria esta formación para comprender que la cerámica no consiste únicamente en el proceso manual para fabricar un objeto útil sino que añade otras capacidades como son: expresión, comunicación y estéticas propias de una actividad artística. Ya desde hace mucho tiempo muchas formas modeladas y trabajadas con materiales y técnicas cerámicas fueron abandonando su carácter ancestral a la vasija y su carácter decorativo para formar parte en el mundo de la metáfora. Uniéndose con el resto de las demás formas de la plástica en cuanto a la diversidad formal y la profundidad de los contenidos.

Uno de los objetivos presentes en esta propuesta es luchar por legitimizar la cerámica para que no pierda su identidad. Pero no olvidemos que si las piezas tridimensionales aquí mostradas fueran de metal, piedra, madera o plástico serían consideradas esculturas y, que de ser valoradas como tales cambiarían muchos de los juicios así como estereotipos presentes en la actualidad. A pesar de lo aquí expuesto nos quedaría una pregunta probablemente sin respuesta: ¿los escultores aceptarán que las obras representativas de la cerámica actual son propiamente esculturas?

Podríamos afirmar que en la actualidad la cerámica ya está plenamente integrada como disciplina artística y existe una clara separación entre la producción de objetos de cerámica en serie y el arte.

¹⁷⁸ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “*Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*”. Ediciones Tutor, S.A. P: 154,

Es importante acercar al alumnado a técnicas como el modelado, la cerámica creativa, la acción libre de pintar sin un patrón determinado, sin necesidad de ubicar la pintura en formas predeterminadas, en conclusión ofrecer la utilización de varias técnicas, para estimular la imaginación, para que cada alumno/a se pueda expresar de la mejor manera posible de acuerdo, a su momento o estado personal; y permitiendo en todo momento los recursos y las técnicas adecuadas a cada tipo de personalidad.

El material empleado en este trabajo es la arcilla, esta ofrece a la persona la posibilidad de tomar consciencia de un conjunto de comportamientos y sentimientos reactivos ante las propiedades de la materia. El sujeto proyecta en general sobre el cuerpo del modelado su propio cuerpo fragmentado, discontinuo, imaginario, desequilibrado.

La arcilla destaca por su flexibilidad y maleabilidad. Dentro de sus atributos los más significativos es que es blanda, suave, sensual y podríamos decir sucia, aunque no desde un aspecto negativo; este último punto no siempre es bien recibido por los alumnos/as, pero la verdad es que rápidamente se adaptan. Este recurso ofrece experiencias táctiles y kinestésicas. Acerca a las personas no solo a sus sentidos también a sus sentimientos; es como un nexo entre ellos.

Es un material que se puede golpear, los alumnos/as pueden dejar fuera su ira de esta manera, incluso se les invita durante el transcurso del amasado a que la golpeen con fuerza, no olvidemos que se puede manipular de muchas formas: puede ser apretado, estirado, comprimido y machacado. Otro punto muy positivo, es el que te permita corregir tantas veces como necesites, sin dejar huellas de pasos anteriores; lo cual te puede hacer sentir seguro y con el control; importante para las personas inseguras o muy perfeccionistas.

“La tierra-arcilla está ligada a nuestro universo cotidiano; es el símbolo del nacimiento, de la vida, de la muerte. Por esta razón nuestros afectos se proyectan en ella mucho más espontáneamente que no importa en qué otro material moldeable, tal como los materiales sintéticos. Precisamente porque la arcilla es un soporte de nuestros afectos resulta interesante analizar las diferentes actitudes susceptibles de desarrollarse frente a ella, así como las diferentes formas de aproximación que se pueden proponer en un taller terapéutico.” (Paín, S; Jarreau, G¹⁷⁹. 1995:151)

¹⁷⁹ Paín, S; Jarreau, G (1995): *“Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica”*; p: 151. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Estas autoras también consideran:

“Que el modelado se vincula directamente al cuerpo: a las sensaciones transmitidas por las puntas de los dedos, a la modulación de la presión y la tensión musculares, a la diferenciación profunda de los gestos, al compromiso más grande de toda la postura y de la dinámica del cuerpo que modela.”
(Paín, S; Jarreau, G¹⁸⁰. 1995:176)

Nos argumenta Pat B. Allen¹⁸¹:

“Que la arcilla es un medio muy bueno para llegar a conocer la experiencia visceral. Las experiencias fuertes, instintivas, se prestan a la expresión con este material tan sencillo, que no requiere instrumentos sino que puede trabajarse directamente con la presión de las manos. Si quieres entrar en contacto con tus entrañas, la arcilla, que es resbaladiza y oscura y recuerda la tierra o incluso el excremento, procura un tránsito rápido (1997:51).”

La característica propia de la arcilla es su plasticidad, lo que permite su adaptabilidad a un constante y continuo cambio de forma, el proceso de modelado con arcilla permite variaciones constantes; se pueden agregar o sacar figuras o partes de ellas, o cambiar su forma o posición.

De acuerdo con N. Martínez Díez (2007)¹⁸² la práctica y la expansión de todos nuestros sentidos es una parte fundamental dentro de toda experiencia artística. Normalmente las actividades plásticas dan una mayor importancia a la observación visual, aumentando una sensibilización progresiva hacia la forma, el color y el espacio. El desarrollo perceptivo se desarrolla a través de las sensaciones táctiles y de presión, como con el amasado de arcilla y las exploraciones táctiles de diferentes texturas. El desarrollo perceptivo comprende también el terreno de la percepción espacial.

La experiencia del modelado lleva el imaginar, crear, vivenciar y actuar a una interacción viva y llena de energía. Aplicado específicamente, fortalece y regula las fuerzas vitales y las fuerzas del Yo.

Para personas con baja autoestima, puede significar una mejora en su autoconcepto. En ese caso, es aconsejado el modelado con arcilla, debido al dominio de los materiales

¹⁸⁰ Paín, S; Jarreau, G (1995): *“Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica”*; p: 151. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

¹⁸¹ Allen P, B. (1997): *“Arte Terapia Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad”*; p: 51. Gaia Ediciones. Madrid.

¹⁸² López Fdz. Cao, M (coordinadora) (2006): *“Creación y posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social”*. Madrid. Editorial Fundamentos.

(acciones opuestas como construir, destruir) y la posibilidad de crear figuras desde la nada.

Para mí la arcilla no solo se toca y se acaricia, se siente; uno está en contacto con la materia, y gracias a ella tenemos experiencias sensoriales. Hay que aprender a amar lo que se hace con las manos.

La experimentación libre con los materiales cerámicos es campo nuevo para el alumnado, en el que podrán contemplar sus posibilidades técnicas y estéticas, les servirá para enriquecer sus experiencias plásticas, potenciar un desarrollo creativo. A través de una observación atenta adquirirán no sólo unos conocimientos tecnológicos básicos, sino también una idea sobre principios formales generales como el equilibrio, la proporción, el ritmo, la simetría, la asimetría, la textura...

Aunque esta educación requiere dos niveles: por un lado, una educación artística global y por otro una formación específica, tanto en materiales propios de las distintas técnicas utilizadas como en los lenguajes que de ella surgen; lo que se pretende no es la importancia del producto en sí, ni del acabado, ni siquiera conseguir la perfección de la técnica; la cerámica es más un pretexto en sí misma, para que los alumnos/as entiendan otras manifestaciones artísticas; e indirectamente el alumno/a adquirirá otros conocimientos propios de la técnica.

Además no se desea que los alumnos/as se centren demasiado en conseguir una pieza perfecta, ni en la construcción, ni en la decoración; más bien que interiorice conceptos. Dentro de estos últimos se insiste en la asimetría frente a la simetría (a este último concepto están más acostumbrados), la expresividad de la textura rugosa frente a la textura lisa (su primera disposición es acabar la figura con esta textura, la rugosidad ofrece de primeras un ligero rechazo por parte del alumnado, por considerarla menos estética), los huecos (este procedimiento genera estrés en el grupo, para ellos significa romper la obra, tienen miedo al pensar que esta acción pueda estropear la forma), formas cóncavas y convexas, decoración preferiblemente geométrica o abstracta..., etc. Lo que nos interesa es el proceso de transformación de la materia, la idea del objeto encontrado, pero también la estrategia utilizada para hacerlo aparecer.

Se pretende que el alumno/a experimente con distintos materiales, que realice impresiones a partir de una enorme gama de objetos (hojas, piedras, cortezas de árbol, objetos comunes como un tapón de botella con rosca, un rodillo metálico, utensilios para decorar galletas, e incluso con sus dedos, etcétera) para lograr ricas texturas.

La repetición de texturas impresas puede generar diseños interesantes y sorprendentes.

Que tengan presentes técnicas como la incrustación en la que se rellena las hendiduras realizadas en la arcilla, y el esgrafiado en el que se crean diseños incisos sobre la arcilla; consistentes en raspar una capa de color para dejar a la vista la que está debajo.

También que a la hora de aplicar el color, tenga en cuenta las texturas visuales a través de diferentes técnicas como el estampado, el pulverizado, el arrastre de la pintura, dejar que esta chorree y gotee para crear efectos irregulares y abstractos.

A parte de todo lo expuesto es importante comprender la teoría háptico-visual¹⁸³ pues es la base de gran parte del desarrollo en el arte.

“Podemos distinguir dos tipos de creación artística: el tipo visual la cual se relaciona con el medio primariamente a través de los ojos y se siente como espectadora; y el tipo háptico, que por el contrario se preocupa esencialmente por sus sensaciones corporales y sus experiencias subjetivas, utiliza las sensaciones musculares, las experiencias kinestésicas, las impresiones táctiles y todas las experiencias del yo para establecer una relación con el mundo exterior. La persona háptica aprecia las texturas y siente el placer de palpar los objetos con las manos. No hay ningún intento de transformar estas texturas en una imagen visual. El arte del háptico es más subjetivo.” (Lowenfeld V, Lambert Brittain; 1980: 252-261)

Es importante aclarar que esta experiencia es aplicable en cualquier centro ya que los materiales que se necesitan están al alcance de cualquier profesor y presupuesto, no existiendo trabas económicas ni dificultades que obstaculicen su puesta en práctica. La duración de la actividad debe admitir cierta flexibilidad, los recursos así como el tamaño de los objetos cerámicos se podrán adaptar según el tiempo del que se disponga. Para las obras presentadas en este tema, en todos los cursos la duración ha sido de dos meses, dos horas a la semana, aproximadamente.

¹⁸³ Lowenfeld V; Lambert Brittain, W. (1980): *“Desarrollo de la capacidad creadora”*, Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires. Editorial Kaèlusz, p: 252-261.

TÉCNICAS Y MATERIALES

Materiales

Para realizar esta propuesta no es necesario que el centro disponga de un taller de cerámica y/o escultura, se puede realizar en un aula, que tenga agua corriente y buena ventilación. Respecto a los materiales podemos trabajar con los más básicos: palillos, o cuchillos, rodillo para amasar la arcilla, alambre, rasquetas, bolsas de plástico, y témperas para la decoración.

Se necesita una información clara y precisa de la preparación, conservación y reciclado de materiales y una limpieza y mantenimiento de la maquinaria y herramientas.

Los materiales básicos serán:

- Herramientas: como sustitutas más perfeccionadas de los dedos, para cortar y las que producen texturas y formas mediante presión:
 - Palillos con distintas formas en los extremos y con bordes perfectamente limados, caña de bambú útil para hacer incisiones, rascadores pudiendo estos adoptar la forma de la espátula para alisar y de sierra para rebajar o obtener texturas, cortadores de alambre, cortadores de arco, cuchillos, punzones, agujas, cortadores de pasta, rodillos para amasar, peras de caucho para decorar las superficies, esponjas, pinceles, riñones metálicos y de goma y tarjetas de crédito para alisar y modelar, perforadores para hacer agujeros, cepillos de dientes para la aplicación de color, cuchillas de ceramistas y tornetas (estas últimas son opcionales).
- En sustitución del engobe (técnica utilizada en cerámica para la aplicación del color), tanto para si se trabaja aproximándose a la cerámica o escultura se utilizará la técnica de la témpera.
- Pastas y arcillas para la realización de actividades. Se les pide a los alumnos/as que trabajen con barro rojo.

Técnicas

Las que se han considerado más apropiadas para llevar a cabo los proyectos y más interés han despertado en los alumnos/as:

Rollos: con el sistema de pellizcar los rollos se obtiene un mayor control sobre la configuración de la pieza, la cual puede ir variando con cada rollo nuevo; se forman los rollos de una longitud adecuada y se juntan de tres en tres, asegurándose de que las capas queden firmemente unidas. Antes de poner los rollos hacemos la base con una plancha sobre una torneta¹⁸⁴.

Como podremos observar más adelante, esta ha sido la técnica más empleada y con la que el alumnado se ha sentido cómodo.

Modelado con planchas: es adecuado para formar piezas con ángulos y caras planas como cajas; en primer lugar es preciso cubrir el tablero con arpillera para que se adhiera la arcilla a la madera, se pone la arcilla y se va aplanando con un rodillo teniendo como guía dos tableros del mismo grosor, se dibujan directamente sobre la arcilla las piezas a recortar y se dejan secar hasta que tengan consistencia de cuero y puedan ser manipuladas sin que se deformen. Se rayan los cantos a unir y se aplica barbotina¹⁸⁵, la ensambladura se puede hacer a inglete o fijando a la base uno de los lados y añadiendo a continuación el resto de las piezas según convenga.

Esta técnica ha supuesto mucha dificultad de ejecución durante el proceso sobre todo a la hora de conseguir piezas con el mismo grosor; a pesar de esta dificultad los alumnos/as, normalmente los que tienen un mayor interés por el acabado se han decantado por ella.

Trabajo con moldes: una de las formas más sencillas de hacer una vasija es la de preparar una plancha de arcilla a la que se le da forma colocándola sobre un molde como un plato o un bol, piezas de madera, grandes piedras o botellas...

Esta forma de trabajar aparentemente más sencilla que las anteriores, no ha despertado mucho interés, solo la han utilizado en contadas ocasiones.

¹⁸⁴ Plato giratorio que sirve para decorar, esmaltar, modelar, trazar filetes, dibujar sin tocar la pieza, etc. Aunque al alumnado se les explica la utilidad de la torneta, el centro no dispone de este recurso, ni tampoco se les pide que lo tengan a su disposición por considerarlo un gasto excesivo para el desarrollo del ejercicio.

¹⁸⁵ Arcilla muy licuada.

Tras exponer a los alumnos/as la parte referente a los materiales y las técnicas empleadas para trabajar con arcilla, se les ofrece un pequeño análisis sobre la cerámica representativa de una serie de culturas. Los criterios que se han seguido para la elección de estas, han sido por un lado las más cercanas, o que pueden estar más relacionadas con los alumnos/as de otras culturas presentes en este colegio “Divina Pastora”: arte islámico, la China que me lleva a exponer también la japonesa por lo que china ha influido en su arte; la de América, en la que he mostrado la cerámica de los indios pueblo (la región de los indios pueblo, comprende la mitad de Nuevo México y casi otro tanto de Arizona). Por último he incluido una serie de artistas españoles de los más representativos del siglo XX, para contrastar con la forma y el contenido de lo expuesto anteriormente.

A la hora de seleccionar los periodos en cada cultura, me he centrado en los estilos más sencillos en cuanto a la forma y a la decoración con el fin de no desanimar al alumno/a en su ejecución, y también con la intención de incluir conceptos como la asimetría, la simplicidad, la rugosidad, la espontaneidad, etc. Ideas a las que el alumnado no está tan acostumbrado.

Se les muestra una breve síntesis sobre la historia de estos periodos, el uso de las técnicas y una visión estética; a través de una presentación realizada por el profesor en Powerpoint. Se les invita a que busquen imágenes en diferentes medios sobre las obras cerámicas de los estilos con los que más se identifiquen, para una posterior interpretación o inspiración para llevar a cabo la actividad.

PERÍODOS SELECCIONADOS EN CADA CULTURA

1. CHINA: Cerámica Sung. **2. JAPÓN:** a) Época de unidad y esplendor. Periodo de Momoyama (1573-1615)- La gran época de la cerámica japonesa: escuela de cerámica de seto, escuelas japonesas de Shino y Oribe, la cerámica Raku, la escuela de “Karatsu” en cerámica y la cerámica de Bizen e Iga. -Un periodo de aislamiento y grandes innovaciones artísticas. Periodo Edo (1615-1868). **3. CERÁMICA ISLÁMICA:** cerámica abasida y fatimita, cerámica con lustre metálico de Al-fustat y la cerámica de Rakka. **4. INDÍGENAS DE AMERICA:** el arte de los primitivos americanos y la

cerámica de los indios pueblo. **5. ESPAÑA:** (Siglo XX) Josep Llorens Artigas (Barcelona, 1892-1980); los inicios de la escultura: los pintores ceramistas. Picasso y Miró; Pablo Picasso (Málaga 1881-Mougins, 1973); Joan Miró (Barcelona, 1983-Palma de Mallorca 1983); la escultura en cerámica a partir de los años setenta; Arcadio Blasco (Mutxamel, Alicante, 1928).

CHINA¹⁸⁶

El clacisismo místico de los Sung

Cerámica Sung

Los “Sung” van a esmerarse en la belleza de la forma, en la pureza del material utilizado y en el color. El cuello de sus piezas es estrecho, las bases están muy bien trabajadas, las curvas resultan continuas y suaves. Suelen tener con frecuencia la cubierta como único adorno. La clasificación indica los lugares de fabricación y van seguidos del término “Yao” que designa a la vez el horno y el producto de dicho horno.

De modo clásico se consideran cinco categorías, destinadas a la corte imperial:

Yu o (Ju): porcelana muy rara, fabricada en el recinto del palacio imperial de *Kai-fong* a comienzos del s.XII. Son cerámicas de formas sencillas, revestidas con una cubierta espesa de tono mate, azul lavanda, gris azulado, azul pizarra, azul verdoso y gris pizarra; a veces cuarteada de manera muy fina, las cubiertas tienen un brillo muy suave.

Kuan y Ko: esta cerámica con frecuencia muy delgada, posee una cubierta muy cuarteada, de color azulado, gris verdoso, gris pizarra, azul lavanda y todas las tintas del gris.

Ting: cerámica de un blanco cremoso, con grano fino y duro, a veces translucido, que adquiere un tinte anaranjado con la luz.

Los celadones: (ts`ing-pai en chino)

¹⁸⁶ **Bibliografía:**

-Roger Riviére, Jean (1989): “Arte de la China” *SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XX*, Espasa Calpe, p: 305-373.

-Percy Bruce, J (1923): “*Chu Hsi and his masters, an introduction to the Chu Hsi and the Sung school of Chinese Philosophy*”, Londres.

-Cohn, W (1957): “*Chinese Painting*”, Londres.

-David, M (1950): “*Musée Guimet, Guide III, Céramique chinoise*”, París.

Fueron conocidos en Europa en el s.XVII y procedían de los hornos de *Long-ts`-iiian*. Su color verdoso hizo que en Europa se los denominaran celadón o verdeceladón.

La decoración se hacía por medio de grabado intenso y se combinaba con motivos de relieve.

Kien: son las famosas cerámicas *tenmoku* japonesas, que este país buscó con tanto interés desde la época de los *Sung*. El material de que están hechas es un gres gris negro con muchas sales de hierro y cubierta gruesa lisa, vitrificada, con reflejos metálicos dorados, leonados y plateados, donde resplandecen pequeñas estrías gris azuladas. La forma más típica es el tazón de forma cónica.

Los japoneses buscaron para la ceremonia del té los tazones chinos *tenmoku*; los fabricados en Japón para imitar a los chinos son más ligeros y la cubierta más brillante.

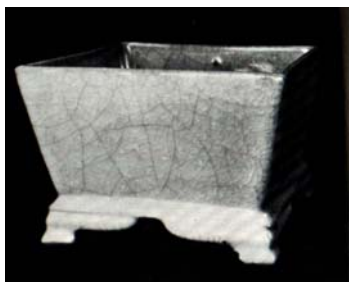


Fig. 1

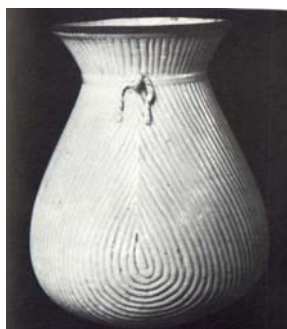


Fig. 2

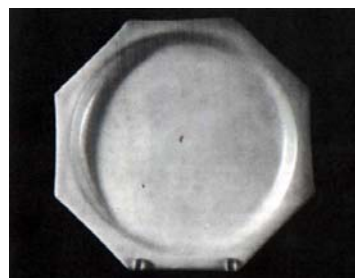


Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

Fig.1. Cerámica *Kuan* en forma de incensario cuadrado; cubierta gris verde con cuarteamientos profundos. Época *Sung*.- Foto Museo del Palacio Nacional, Formosa. **Fig.2.** Jarra en forma de cesto de pesca *Ting*; cubierta blanca pura con decoración grabada. Época *Sung*.- Foto Museo del Palacio Nacional, Formosa. **Fig.3.** Cerámica *Kuan-yao* de Hang-chou (Chekiang); cubierta azul pálida. Diámetro, 15cm.. Época *Sung*.- Museo Cernuschi, París. Ediciones Euros. **Fig.4.** Tazón grande en forma de loto. Celadón *Sung* con cubierta azul gris. Horno de *Long-ts' iiian*.-Foto Museo del Palacio Nacional,

Formosa. Fig.5. Cuenco de la época *Sung*, tipo *Kien*, procedente del Fukien; este tipo ha influido mucho la cerámica japonesa (*tenmoku*). Diámetro 13,8cm. *Con autorización de la colección Baur de Ginebra.- Foto Jean Arlaud, Ginebra.*

JAPÓN¹⁸⁷

Periodo de *Momoyama* (1573-1615)

La gran época de la cerámica japonesa

Durante los años del período anterior (Muromachi 1333-1573), la cerámica del té quedó casi limitada a los monjes del *Zen*, más tarde en el periodo *Momoyama* se hizo familiar entre las clases militares y comerciantes del país.

El auge alcanzado por la cerámica del té en este período fue la causa del gran desarrollo del arte de la cerámica y la porcelana, ya que los objetos usados en ella estaban hechos de esos materiales. Las *Chawan* o tazas para el té llegaron a ser objetos realizados con extraordinario gusto artístico, así como el *Cha-ire*, recipiente donde se conserva el té en polvo, el *mizusashi* para conservar el agua fresca; y otros objetos relacionados para la ceremonia como los platos para servir dulces, floreros...etc.

Lo que iba a pretender la cerámica japonesa era lograr que los objetos tuviesen las características de simplicidad *Wabi* y de imperfección aparente *Shibumi* propias de las tazas de Corea.

A. Escuela de cerámica de *seto*.

Los ceramistas de Seto empezaron a imitar los objetos llegados de china. Entre las especies de cerámicas que mayor fama alcanzaron están la *Ki-seto* (Seto amarillo) y la *Seto-guro* (Seto negro).

B. Escuelas japonesas de *Shino* y *Oribe*.

- *Shino*:

Los objetos son más pesados y están recubiertos por una capa blanca gruesa con brillos metálicos, derramada de modo irregular sobre la superficie.

¹⁸⁷ **Bibliografía:**

- G. Gutiérrez, F (1989): “*Arte del Japón, SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XXI*”, Espasa Calpe. PP: 354-360. PP: 465- 472.
- Miller, Roy Andrew (1961): “*Japanese Ceramics*”. Toto Shuppan Company, Ltd. Tokio, (2.^a ed.).
- Munsterberg, Hugo (1964): “*The Ceramic Art of Japan*”. Charles E. Tuttle, Co. Tokio.
- Sadler, A. L. (1963): “*Cha-no-yu: The Japanese tea Ceremony*”. Charles E. Tuttle, Co. Tokio.

Los diseños de flores, plantas y paisajes que decoran los objetos están solo insinuados y realizados en hierro con reflejos metálicos. Es una cerámica inacabada y natural que refleja los conceptos fundamentalmente de la estética del Japón.

- *Oribe:*

Diseños muy originales y atrevidos y una capa verde de bellísimos brillos metálicos que generalmente ocupa la mitad de la superficie. Los diseños están hechos con un sentido abstracto y decorativo muy desarrollado, realizados con óxido de hierro oscuro. Las formas son irregulares y sus contornos imperfectos.

C. La cerámica Raku.

Raku significa placer, encanto y era el segundo componente de los caracteres que forman el nombre del palacio de *Hideyoshi, Ju-raku-dai*. Se distingue sobre todo por sus originales tazas para el té, su estilo es rudo y aparentemente imperfecto, la superficie de los objetos no está pulimentada, sino que conserva las desigualdades naturales que quedan después de ser conformados con las manos. Hay irregularidades en su forma cilíndrica y una buscada asimetría en las líneas.

Una de las características de la cerámica de *raku* consiste en aplicar el esmalte, superponiéndolo en ligeras capas sucesivas y lo que chorrea hacia abajo se deja de ese modo, a veces quedan trozos de material original sin recubrir de esmalte.

D. La escuela de “Karatsu” en cerámica

Es la que más se acerca al estilo coreano, el tipo más conocido es el *E-Karatsu* o *Karatsu* con dibujo, sus diseños están hechos con óxido de hierro de tonalidad oscura, sus estilo es espontáneo, sugestivo y libre con sentido abstracto.

Un período de aislamiento y grandes innovaciones artísticas.

Periodo Edo (1615-1868)

El ceramista *Ogata Kenzan* (1663-1743) marca el punto culminante de la escuela de *Kioto* (centro cerámico) en este periodo. Da a sus objetos cerámicos formas de gran sensibilidad artística y los decora con diseños de enorme originalidad.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

Fig.1. –Chawan- (taza para la ceremonia del té). Cerámica de *Shino*. Periodo de Momoyama. *Museo Nacional de Tokio*. **Fig.2.** –Chawan- con ligeros diseños lineales. Cerámica de *Shino*. Periodo de Momoyama. *Museo Nacional de Tokio*. **Fig.3.** Tetera con diseños de flores y ramas. Cerámica de *Oribe*. Periodo de Momoyama. *Museo Nacional de Tokio*. **Fig.4. a)** Koetsu (1568-1637): Taza de té llamada *Fuji-San*. Cerámica de *Raku*. Periodo de Momoyama. *Colección Sakai, Tokio*. **b)** Koetsu (1568-1637): Chawan llamada *Ameguno* (Nubes de lluvia). Cerámica de *Raku negro*. Periodo de Momoyama. *Museo Nacional de Tokio*. **Fig.5.** Vasija de agua para la ceremonia del té. Cerámica de *Chosen Karatsu*. Periodo de Momoyama. *Colección privada*.



Fig.6. Ogata Kenzan:
Platos de cerámica con
diseños de flores. Período
de Edo. Museo Nacional
de Tokio.

CERÁMICA ISLÁMICA¹⁸⁸

Cerámica abasida y fatimita (750-1050)

La cerámica de estilo más avanzado que se encuentra en Samarra, capital de los califas abasidas, debe ser del siglo X o posterior.

Se encontraron en las excavaciones de Samarra tiestos imitando la cerámica china de la época *Tang*; época anterior a la *Sung* antes mencionada, esta, a veces es de color uniforme, otras está pintarrajeada, con brochazos caprichosos combinando tonos de riquísima armonía; la estricta carencia de temas zoomorficos y vegetales y cenefas decorativas en la cerámica china de la época *Tang* tenía por fuerza que contar con admiradores en ciertas esferas de la sociedad islámica.

Cerámica con lustre metálico de Al-fustat

Actualmente predomina la creencia de que la técnica de la cerámica con reflejos metálicos comenzó en Mesopotamia, postergando el Egipto y también a Persia.

Lo que no cabe duda es que en *Misr* (o el Cairo Viejo) se fabricaban cerámicas de reflejos metálicos durante la época fatimita (969-1171).

La cerámica de Rakka

Fue residencia del califa *Harún al –Raschid* (principios del s.IX) época del califato Omeya. Los modelos son todavía el jarro clásico en forma de pera invertida con cuello corto y ancho bucal; la decoración continua empleando formas animales apenas estilizadas, los colores intensos, francos, bellos pero raramente con lustres dorados.

¹⁸⁸ **Bibliografía:**

- Pijoán, J (1988): “*Arte Islámico Summa Artis Historia general de Arte. Vol. XII*”, Espasa Calpe, p: 354-360.
- Herzfeld, E (1907): “*Samarra, Aufnahmen und Untersuchungen zum Islamischen Archeologie*”.
- Herzfeld, E (1923-27): “*Die Ausgrabungen von Samarra*”.
- Marcais, G (1926-27): “*Manuel d` art musulman*”.



Fig. 1

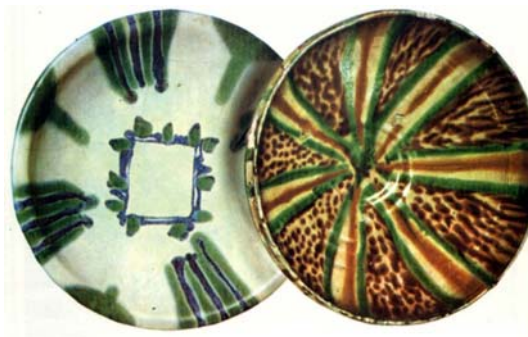


Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4

Fig.1. –Derviche tocando el laúd. Con la leyenda: “confía en Alá”. Dos platos casi idénticos están, uno en el Louvre, y otro en colección particular, en El Cairo. Del último estilo de Samarra. Siglo IX. *Freer Gallery. Washington.* **Fig.2.** Platos del primer estilo de Samarra imitando la cerámica china de colores salpicados, de la época Tang. El cuadrado en el centro del inferior es un símbolo del templo zoroastra del fuego. **Fig.3.** _Ciervo con cuernos de búfalo. De las fábricas de cerámica con reflejos metálicos de al-Fustat. Siglo XII.- *Museo Cleveland.* **Fig.4.** –Jarro y bacía de cerámica de Rakka.- *Freer Gallery. Washington.*

INDÍGENAS DE AMERICA¹⁸⁹

Arte de los primitivos americanos. Cerámica de los indios pueblo

La región de los indios pueblo, comprende la mitad de Nuevo México y casi otro tanto de Arizona. Era una zona donde la gran preocupación por el agua, llevaba a los indios pueblo a fabricar recipientes de cerámica, necesitando vasijas para ir a la fuente, otras para conservar el agua y algunas para ritos propiciatorios. Los fenómenos atmosféricos se representaban en la cerámica, unas veces la lluvia con líneas paralelas y otras con líneas cruzadas el arco iris o dos superpuestas en dos arcos de círculo, y los torbellinos por medio de largas espirales en forma de embudo.

Otro de los orígenes de la cerámica es la imitación de la obra de cestería, haciendo con arcilla cuerdas de barro, que se iban empleando cual si fueran esparto, se hacían cintas de tierra de iguales medidas que las trenzas de mimbre, estas se iban enroscando dando comienzo al trabajo por el fondo del vaso, quedando pegadas unas a otras por medio de la arcilla. Este tipo de cerámica precedió a la pintada, se perfeccionó de tal forma que en algunas regiones se creyó más elegante que la pintada.

Hoy la cerámica corrugada está en desuso por los indios pueblo, aumentando cada vez más la fabricación de vasos pintados; la manufactura está entregada por completo a las mujeres. La arcilla una vez molida y tamizada, se mezcla con polvo de vasijas rotas, después se confecciona una bola y se excava hasta modelar el fondo del vaso, añadiendo después las bandas necesarias para la terminación total de las vasijas; las uniones se trabajan con una espátula de madera. Por último se deja secar el cacharro al sol durante

¹⁸⁹ **Bibliografía:**

- Pijoán, J (1989): *“Arte de los Pueblos Aborígenes SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. I”*, Espasa Calpe, p: 408-423.
- Beuchat, H (1912): *“Manuel d’Archéologie américaine”*.
- Boas, F (1897): *“The social organisation and the secret societies of the Kwatkiutl Indians; The Decorative Art of the Indians of the North Pacific Coast”*.
- Dellenbaugh, F. S (1901): *“The North- Americans of yesterday”*.
- Mallery, G (1886): *“Pictographs of the North American Indians”*.
- Mason, O. T. (1904): *“Aboriginal American Basketry”*.
- Holmes, S. W (1886): *“Pottery of the ancient Pueblos”*.

un día, si se quiere pintar primero se le da un fondo blanco, después se pulimenta la superficie con una piedra.

Los dibujos se trazan con pinceles hechos con fibras de pita y los colores son tierras de manganeso para el negro y algunas ferruginosas que al cocer se vuelven amarillas, rojas o de tono ocre. La cocción de los vasos se hace en un horno construido al aire libre, se colocan los cacharros sobre dos o tres piedras, rodeándolos con estiércol de vaca y de cabra que hará las veces de combustible, más tarde se circunda la operación con otras piedras que cierran el hogar. La mayor parte de las vasijas pintadas de los indios pueblo no son para uso diario, sino para servir el manjar en fiestas, para los altares y para enterrar a sus muertos.

En la decoración pintada encontramos un predominio de formas geométricas, para los indios es más fácil dibujar símbolos que formas dándoles a estas un significado.



Fig. 1

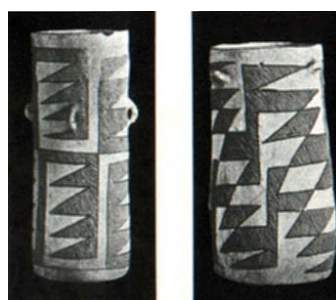


Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

Fig.1. Vasijas del sudoeste de los Estados Unidos. La de la izquierda imita la obra de cestería. La de la derecha es todavía un cesto impermeabilizado con arcilla y pintado.

Fig.2. – Cerámica encontrada en las excavaciones de las ruinas de Casas Grandes (Nuevo México).- *Field Musseum, CHICAGO.* **Fig.3.** Cerámica de tipo Socorro (Nuevo México), con montañas y nubes estilizadas, *Museum of American Indian, NUEVA YORK.*

Fig.4.- Vasos tipo Tusayan (Nuevo México).-*South Western Museum, LOS ANGELES.* **Fig.5.** – Vaso de los indios Pueblo, de Arizona, tipo First Mesa. -*Museo de Santa Fe, NUEVO MÉXICO.*

ESPAÑA¹⁹⁰

Siglo XX

Josep Llorens Artigas (Barcelona, 1892-1980)

Su obra está considerada como clásica, como una referencia obligada para los artistas que concretan su creatividad en el torno y los esmaltes. Como complemento de su obra, sus libros sobre pastas y esmaltes son consultados hoy todavía por ceramistas de todo el mundo.

Su biografía tienen tres períodos: los años de formación en Barcelona, la etapa de París (1923-1940), en la cual conoce a Picasso y a Buñuel; y a partir de 1940 la vuelta a Cataluña, donde instala su taller primero en Barcelona y empieza su colaboración con Miro; y en 1951, en una masía del pueblo de Gallifa. Trabajó con pintores como Duffy, Marquet y Braque y con escultores como Eudald Serra y Gargallo.

¹⁹⁰ **Bibliografía:**

- Pacheco Sánchez, T (1997): “*Cerámica Española SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XLII*”, Espasa Calpe, p: 555- 566.
- Blasco, Arcadio (1996): “*Homenajes*”. Ayuntamiento de Villena.
- González Borrás, Carmen (1996): “*La obra de Arcadio Blasco*”. Alicante, Ed. Periararte.
- Bloch, Georges (1972) Pablo Picasso, tomo III. *Catalogue de l'oeuvre grave. Ceramique.* 1949-71. Berna. Kornfeld,
- Casanovas, María Antonia (1984):”*La cerámica catalana*”. Barcelona. Els llibres de la Frontera.
- Courtion, Pierre (1977):”*Llorens Artigas*”. Barcelona. Editorial Polígrafa.
- Miró, Joan (1991): “*La cerámica*”. Catálogo de la exposición en el Museo Internazionale de la cerámica. Faenza (Italia). Textos de Gian Carlo Bojani y Trinidad Sánchez- Pacheco.
- Ramié, Georges (1974): “*Cerámicas de Picasso*”. Barcelona. Ed. Polígrafa.
- Sánchez Pacheco, Trinidad (1995): “*Cerámica española*”. Barcelona. Editorial Balmes.

Las formas de sus piezas se alternaron a lo largo de su carrera, quizá las formas de paredes rectas se dieron con frecuencia en la época de París, tiene obras en las que predomina el círculo, o de vientre piriforme (forma de pera) y cuellos alargados, muy esbeltas, inspiradas en galgos Song. En los esmaltes de Artigas se pueden encontrar gran variedad de colores y texturas, rugosas como la piel de serpiente o suaves conseguidas por el gran conocimiento de la química y su perfecto manejo de los hornos que hoy sigue conservando su hijo Joan Gardy Artigas.

Los inicios de la escultura: los pintores ceramistas. Picasso y Miró

La libertad con la que se enfrentaban al trabajo de la tierra, a sus formas y esmaltes, junto con la publicidad que proporcionaba a su obra cuantiosa su fama en otros materiales, crearon en Europa y, más aún, en Norteamérica, la conciencia de que la cerámica no estaba ligada inexorablemente a la delicadeza del torno sino que con ella se podían expresar toda clase de sentimientos.

Pablo Picasso (Málaga 1881-Mougins, 1973)

Su actividad como ceramista se extiende entre los años 1947 y 1962. A partir de 1947 sus amigos Suzanne y Jacques Ramié que tiene un taller, le enseñan los rudimentos del arte; para estar cerca de ellos primero alquila la villa La Galloise y posteriormente la villa Fournas; sus relaciones con ellos durarían toda su vida.

Dice Jacques Dupin en su Biografía sobre Picasso, que lo que le atrajo a éste de la cerámica es lo que tiene de escultura con color. Ciertamente lo que tiene la cerámica de Picasso es la cerámica de un escultor y de un pintor.

Trabajaba con los operarios de Madoura donde sus amigos tenían el taller, empujándoles a hacer esmaltes con parafina, aplicar hilos metálicos y relieves, realizando algunas superficies drapeadas, procedimiento inventado por el pintor.

En las jarras y en las botellas es donde manifiesta su sentido escultórico, distorsionado a veces su forma, incluso rompiendo la estructura de la pieza hasta hacerla tomar la figura de una mujer como en *Mujer con matilla*, 1949, 43 x 13 x 5 cm. Museo Picasso. París; que tiene forma de figura hierática de las diosas cretenses y recuerda a los mitos mediterráneos de la fertilidad, aunque en Picasso estas diosas tienen los brazos atados, como seres impotentes. Picasso pone de manifiesto la afinidad de la terminología de un

jarro con el cuerpo humano. Otras veces las jarras se transforman en buitres o halcones o palomas, como en *Ave*, 1954. Loza, 35x 30 cm. Museo de Cerámica. Barcelona.

Joan Miró (Barcelona, 1893-Palma de Mallorca 1983)

La obra cerámica de Miró se realiza de una forma intermitente, entre 1944 y 1977 y comprende, esculturas, jarros y paneles de azulejos.

Miró expresó en su cerámica su humanismo, antropomorfismo, su sentido del humor, su pesimismo y la fuerza de la sexualidad. De los pintores que han hecho cerámica es el que más se ha sentido identificado con la tierra, descubriendo para sus esculturas el refractario.

Colaboró con Llorens Artigas, enseñándole este el manejo de los esmaltes, le dio para decorar, unos jarros defectuosos y unos fragmentos refractarios de un horno, sobre ellos Miró realizó unos signos dentro del repertorio de las Constelaciones, perfecta y libremente adaptados a las superficies curvas de los jarros y a las planas de las placas.

En esta primera etapa (1944-46), ya están presentes algunas de las ideas que siguió desarrollando en lo sucesivo: cabezas humanas deformadas, personajes con huecos en el vientre.

La siguiente etapa tiene lugar entre 1954 y 1956 y se desarrolla en El Recó de Gallifa, se añade a ellos Joan, el hijo de Artigas, del trabajo de estos años salieron 234 piezas: platos, antiplatos, jarras, piedras de río, huevos y esculturas. En 1962 y 1963 realiza pequeños jarros en gres y unas esculturas hechas por encargo de Adrien Maeght para su jardín El Laberinto de Saint Paul, creando un mundo mágico. En 1977 surgen los talleres de Gallifa, las últimas esculturas y platos de Miró, veinte de los cuales regaló al Museo de Cerámica de Barcelona y dos a la Fundación Miró de la misma ciudad.

La escultura en cerámica a partir de los años setenta

En estos momentos la vanguardia es la abstracción, el informalismo. La importancia no reside en el tema sino en la estructura de la obra, una estructura que ha de ser aceptada por nosotros como perteneciente a un mundo cuyas estructuras básicas llevamos nosotros mismos y del que sólo representa una de las posibles creaciones.

Arcadio Blasco (Mutxamel, Alicante, 1928)

Comienza a practicar la cerámica en 1954, con una cerámica plana y con relieves, que constituyo sus cuadros cerámicos.

Títulos como Muros y arquitecturas para defenderse del miedo ponen de manifiesto la actitud militante del artista. Sus superficies son muy movidas, con realces, con tierras diferentes como el gres y el refractario aportando distintas texturas.

En su serie de Homenajes en este caso a Tatlin, trabaja con relieves muy planos, de gran lirismo, en los que juega con diferentes texturas.



Fig. 1

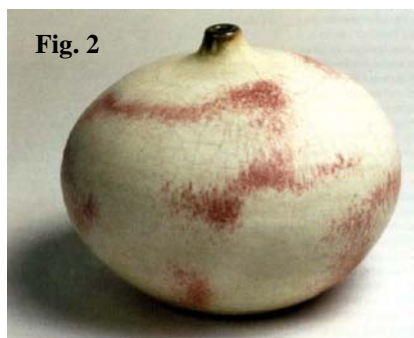


Fig. 2

Fig.1. Josep Llorens Artigas, 1941. Gres. 28 x diámetro boca, 3,5 x diámetro base, 11cm.

Colección privada. **Fig.2.** Josep Llorens Artigas, 1970. Gres. 30,5 x diámetro boca, 4 x diámetro base, 9 cm. Colección Mariette Llorens Gardy.

Fig.3. Pablo Ruiz Picasso. *Ave*, 1954. Loza, 35x 30 cm. Museo de Cerámica. Barcelona.

Fig.4. Pablo Ruiz Picasso. *Mujer con mantilla*, 1949. 43 x 13 x 5 cm. Museo de Picasso. París.



Fig. 3



Fig. 4



Fig.5



Fig.6

Fig.5. Joan Miró. *Placa*, 1946 Refractario, 20 x 26 cm. Colección Dolors Miró. Palma de Mallorca.

Fig.6. Joan Miró. *Objeto*, 1956. 34 cm. Altura. Galería Adrien Maeght. París.



Fig. 7



Fig. 8

Fig.7. Arcadio Blasco. *Muros y arquitecturas para defenderse del miedo*. Fragmento, 1982. Refractario. **Fig.8.** Arcadio Blasco. *Homenaje a Tatlin (Homenaje a la IV Internacional)*, 1992-1995. Collage, cartón y cerámica., 76x 53 cm.

Aunque todos los proyectos propuestos se basan en la técnica del modelado¹⁹¹ utilizando como material la arcilla, ninguna pieza se somete a ningún proceso de cocción por lo que no podemos hablar de que estemos realizando cerámica. Se ha mostrado una visión de esta para educar visualmente al alumnado y que pudiese recrear obras cercanas a este arte.

Como objetivos fundamentales para la tercera propuesta la profesora se propone los siguientes:

- La ubicación de la cerámica en el panorama de la Historia del Arte en general y el de las Artes Plásticas en particular.
- Conocer y respetar la historia de la cerámica en distintas culturas y en periodos concretos (japonesa, china, musulmana, indios americanos, y/o española).
- Conocer las diferentes técnicas de construcción manual y técnicas decorativas.
- Trasladar la forma tridimensional a un material definitivo.
- Conocer los diferentes tipos de arcillas y su composición.

¹⁹¹ En artes plásticas, se entiende por **modelado** la creación de una representación o imagen (el modelo) de un objeto real. El modelado se refiere generalmente a la creación manual de una imagen tridimensional (el modelo) del objeto real, por ejemplo en arcilla, madera u otros materiales. En otras palabras, se trata de crear un objeto ideal que refleja ciertos aspectos de un objeto real, como al crear una escultura o una pintura.

Un modelo es por tanto una representación parcial o simplificada de la realidad que recoge aquellos aspectos de relevancia para las intenciones del modelador, y de la que se pretende extraer conclusiones de tipo predictivo. Se modela para comprender mejor o explicar mejor un proceso o unas observaciones. Un mismo objeto puede ser modelado con distintas técnicas y distintas intenciones, de forma que cada modelo resalta sólo ciertos aspectos del objeto.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Modelado_\(arte\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Modelado_(arte)) (Recuperado 15/10/2010)

- Aplicar a un objeto en concreto las características de simplicidad y de imperfección aparente.
- Incluir el concepto de asimetría como valor estético.
- Aplicar distintos tipos de texturas.

Objetivos comunes en las propuestas presentadas en este capítulo:

Dar a conocer las manifestaciones artísticas y culturales de distintos pueblos para valorar sus características diferenciadoras. Utilizar la signatura de Educación Plástica y Visual como un instrumento de conocimiento y de integración de distintas culturas. Desarrollar la sensibilidad y una actitud crítica ante prejuicios y estereotipos a cerca de la convivencia entre diferentes culturas. Considerar la diversidad como un recurso y una fuerza para la educación.

PRIMERA PROPUESTA

LA PINTURA TRADICIONAL CHINA

Realizar¹⁹² una composición inspirada en la pintura tradicional china, complementar el contenido y el significado de la imagen usando la caligrafía y los sellos al estilo expuesto en la parte teórica.

Técnica: Tinta China (tinta embotellada negra y roja).

Soporte: papel vegetal (bocetos), papel para acuarela tamaño A3 (final).

Técnicas: utilizar puntos, pulverizados, pajita, rejilla, estampación (esponja, papel arrugado, plantilla....), sobre seco, sobre húmedo.

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 4º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

¹⁹² Se aconseja al alumnado que practique las texturas visuales que podemos realizar con la tinta china, además de ensayar con la caligrafía y la realización de los sellos sobre papel vegetal, antes de encaminarse con el proyecto final.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados sobre la propuesta dada. En esta ocasión no se les pedía a los alumnos/as que dejaran constancia sobre el significado de sus trabajos (como veremos más adelante algunos/as si dejaron expresado sus ideas sobre sus composiciones); como ya se analiza en el apartado de los objetivos, el interés fundamental en esta ocasión, consistía en un conocimiento y acercamiento a la pintura y la filosofía de la cultura china.



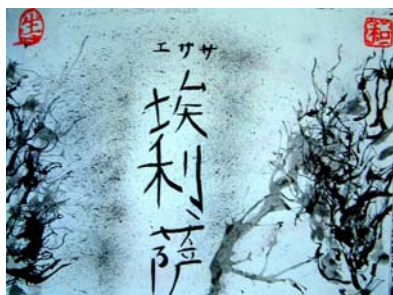
N°1. Alumno



N°2. Alumna



N°3. Alumna



N°4. Alumna



N°5. Alumno



N°6. Alumna



N°7. Alumno

En estas composiciones se utilizan distintos tipos de caligrafía, siendo esta la parte más significativa en cada propuesta, sin olvidar la presencia de los sellos. Predomina la abstracción, con formas en movimiento y sinuosas.

En la nº1 y 2 (ying yang¹⁹³) aparece un mándala¹⁹⁴, que es el centro de la composición, en torno al cual gira la caligrafía. En los nº1, 2, 5 y 7 se ha empleado la tinta china de color rojo no solo para la realización de los sellos, también para describir formas.



Nº8: alumna



Nº9: alumna

La composición nº8 es una interpretación de la composición presentada en la parte teórica (nº2-p: 47); el bambú ha sido uno de los principales temas en la pintura china, sobre todo a partir de la invención del papel de arroz. Los pintores eruditos veían que la letra china utilizada para designar los nudos del bambú, *jie*, era la misma que usaban para los principios que rigen una buena vida. Además las ramas huecas les recordaban que no importa lo mucho que uno sepa, siempre queda espacio para seguir aprendiendo. En la pintura nº9 la alumna ha representado una orquídea; históricamente, era considerada como la amante del erudito, encarnando las virtudes de la belleza, pureza y

¹⁹³ El **yin y yang** (☯) es un concepto fundamentado en la dualidad de todo lo existente en el universo según la filosofía oriental, en la que surge. Describe las dos fuerzas fundamentales aparentemente opuestas y complementarias, que se encuentran en todas las cosas.

http://es.wikipedia.org/wiki/Yin_y_yang (Recuperado:15/12/08)

¹⁹⁴ Los mandalas son diagramas o representaciones esquemáticas y simbólicas del macrocosmos y el microcosmos, utilizados en el budismo y el hinduismo. Estructuralmente, el espacio sagrado (el centro del universo y soporte de concentración), es generalmente representado como un círculo inscrito dentro de una forma cuadrangular. En la práctica, los *yantras* hindúes son lineales, mientras que los *mándalas* budistas son bastante figurativos. A partir de los ejes cardinales se suelen sectorizar las partes o regiones internas del círculo-mándala.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Mandala> (Recuperado:15/12/08)

fragancia ya que crecía por encima del agua. En China se dice que “*se necesita media vida para aprender a pintar bambú, pero una vida entera para aprender a pintar orquídeas.*”

Tanto en el ejercicio nº8 como en el nº9, podemos ver un esfuerzo por parte de las alumnas en la variación y la frescura de las pinceladas; por una parte el trazo delineado del dibujo y por otra los distintos grados de saturación de la tinta, proporcionan distintos efectos y tonos que como resultado revelan unas composiciones llenas de vida.



En este paisaje las dos figuras más oscuras son los gansos, que representan el amor. Con las nubes simbolizo las dificultades que podemos encontrar al buscar o al tener a nuestro amor.

Nº10. Alumna

La caligrafía: a) arriba derecha: la primera: significa dar. También como un intercambio de fuerzas es recibir. La segunda: corazón (xin); b) arriba izquierda: el sello (fuego-sol-agua).

La alumna también ha dibujado la desoladora luz nocturna y el agua pantanosa. El movimiento de la hierba y las montañas del fondo enfatizan la velocidad del vuelo de los gansos.

Son unos gansos volando sobre unas montañas en una noche oscura, ellos son la luz que hacen iluminar todo el camino.

Caligrafía: verdad, compasión y tolerancia.

Sello: Fragancia Fugaz

Estilo e iluminación parecidos a la anterior composición, la alumna ha realizado distintas aguadas con más o menos tinta para crear los distintos grises que enriquecen la composición.



Nº11. Alumna



Ha realizado una interpretación de la composición presentada en la parte teórica. No se ha atrevido a intentar realizar el efecto de la lluvia, por miedo a estropear el dibujo. Ha conseguido el efecto de opresión de las nubes que parecen dominar no sólo al hombre, también al puente y a la tierra.

Nº12. Alumna

Muchos pueblos en China están contruidos cerca del agua, y cruzar un puente es símbolo de marchar a un viaje lejos de los seres queridos. Había una costumbre de acompañar a los parientes hasta los límites de la ciudad para despedirlos, de esta manera el puente a menudo ofrecía escenas de tristeza. Los puentes también se utilizan como una forma práctica de cruzar profundos barrancos y otros terrenos difíciles, pero como están hechos por la mano del hombre, se ven como un vínculo espiritual entre estas admiradas características naturales.

El dibujo quiere expresar que la soledad no es nunca mala sino que muchas veces ayuda a pensar y a cambiar cosas en tu vida; además de aprender de tus errores.
Caligrafía: a) arriba- Sergio (nombre del alumno), b) abajo- Obras son amores y no buenas razones.



Nº13. Alumno

Normalmente las construcciones en la pintura tradicional china se suelen representar con las paredes blancas y los tejados oscuros. Las construcciones tienen una importante función. Los chinos piensan que una construcción debería reflejar su propósito inicial y ser apropiada para el tipo de persona que la va a utilizar.

Abajo a la izquierda el alumno ha dibujado parte del sello, dejando incompleta la información; no deja constancia sobre su significado ni intención.

CONCLUSIÓN

En esta propuesta uno de los puntos más positivos observados, fue el interés por el alumnado en general hacia la caligrafía china y su significado. La mayoría se sentían animados a consultar y pedir que les tradujesen diferentes textos, a compañeros/as procedentes de la cultura china, aunque fueran de otros cursos distintos al suyo; esta actitud fomentó el diálogo. Esta postura propició no solo el conocimiento de otra forma de expresarse, también la oportunidad a estos alumnos/as de procedencia distinta de aumentar su autoestima, así como el reconocimiento de igualdad y sobre todo el poder abrir un camino para que se desarrollase el respeto.

Respecto al uso de la técnica, ante la dificultad del trazo con pincel, la mayoría del grupo se decantó por composiciones prácticamente abstractas. A pesar de esta actitud se esforzaron y ensayaron en el empleo de la caligrafía, apoyando sus imágenes con las texturas visuales, que previamente habían estado ensayando.

Tras mis años de experiencia como docente he podido comprobar que el uso de las texturas facilita al alumno/a, el poder enfrentarse ante el papel en blanco, ya que su facilidad de realización, sumados a la presencia del azar este elemento de primeras puede incitar al alumnado a un estado de ansiedad, por no tener el control del resultado final. Pero a medida que se familiarizan con los efectos hallados, les estimula la creatividad; les anima y les hace sentirse más capaces. Otro punto importante es el entendimiento por parte del grupo de la expresividad de las formas conseguidas, y como aportan volumen, perspectiva, así como diferentes resultados. Estos pueden ser mucho más beneficiosos para la composición, descubriéndose así que no se tienen que centrar solo en las formas perfectas y de contornos precisos.

Este último punto es importante ya que en esta etapa adolescente, les dan más importancia a los dibujos con carácter realista, formas perfectas próximas a la realidad. Considerando esta postura la idónea para realizar composiciones estéticas en detrimento de una expresión más abstracta.

Por último la propuesta aportó una visión las principales temáticas del arte tradicional chino en la pintura, y como hemos observado en algunas de las composiciones analizadas, estas temáticas quedan reflejadas.

SEGUNDA PROPUESTA

LA PALABRA Y EL SENTIMIENTO

a) A los alumnos/as se les hace una propuesta amplia para desarrollar la primera parte del ejercicio: escribir un poema (no necesariamente poesía rimada), puede ser un haiku o similar; o la letra de una canción.

Se les explica previamente en qué consiste un haiku, como ya se ha expuesto en el anterior apartado. Se les proponen los siguientes temas: “Mentiras”, “Ruidos”, “Hay un nudo”, “Deseo”, “Una estación del año”, “La escuela”.....o libre a elegir por el alumno/a.

b) Plasmar pictóricamente los sentimientos que el texto que has escrito te ha evocado, lo que te ha evocado; escoge los materiales que te dicen lo que sientes dentro de ti. Sentimientos como (la felicidad, la tristeza, el entusiasmo, la timidez, la soledad.....), se pueden expresar mediante los colores, las texturas, así como los motivos que escojas, y la forma en que los recorte y acomode.

Técnica: collage .

Materiales: texturas táctiles y visuales.

Técnica pictórica: libre, preferiblemente témpera.

Soporte: tabla de madera, el tamaño aproximado de 50 x 70cm.

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se realizó con alumnos/as de 4º de la ESO, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

A continuación se muestran los trabajos catalogados y los textos que los alumnos/as quisieron manifestar, tal cual como los redactaron (texto en *italica*). Se mencionan en algunos en concreto, las observaciones recogidas durante el proceso y tras un posterior análisis.

Nº 1. Alumno



Título: Caos

Traidor excomulgado

Muerte, sangre, caos

Quemar, matar, mutilar, asfixiar

Cuando comencé a hacerlo pensé en que sería el caos y lo que se me ocurrió fueron volcanes, volcanes activos que no dejarán ni rastro de vida; y me gustó la idea porque podría aprovechar alguna pieza de mis maquetas, que reflejarían perfectamente el caos.

Es interesante observar la toda la zona roja que representa a los volcanes activos, que hace que predomine la escena en la parte superior, así como los puntos negros producen un efecto de dispersión; el alumno ha realizado la composición a base de manchas, no se aprecian la presencia de líneas, las formas resultan un poco angustiantes. Las texturas táctiles que ha usado son arena y papel higiénico.

Nº 2. Alumno

Título: Marrón

Bonito color

Tus ojos marrones

Tus ojos mi salvación



Los diferentes tonos de marrones junto con el negro representan las distintas miradas, el negro una mirada triste y el marrón una expresión alegre. Hay diferentes miradas,

yo vario dependiendo de la chica que te mira; las hojas representan el color marrón del otoño al igual que los ojos que aparecen en el collage.

Es curiosa la división realizada por el alumno en cuatro partes distintas con fondos contruidos con distintas texturas, como papel, arena y texturas visuales con pulverizados y frotados, delimitados con formas irregulares que contrastan con tres de los marcos de las fotografías, que son poligonales. Dentro de cada marco aparece una parte de la cara, en concreto la zona de los ojos, para representar el tema central que es la mirada, dirigida al espectador.

Nº 3. Alumna



Título: Crash

Bonito corazón

Algo se rompe

Mi corazón en pedazos

El corazón está partido por la mitad, está roto, y tiene algodón porque vive en las nubes; porque así es como te deja el amor.

Las notas musicales en el pentagrama representan al poema que tiene como título “crash”, que además aparece en el collage en relieve dentro de una forma poligonal con las puntas en rojo, porque le cae la sangre del corazón partido.

Aunque la alumna no lo menciona vemos en el corazón en la parte superior unos cuernos, que se suponen representan la infidelidad, pintados de color rojo como el corazón, siendo muy destacable en la obra. Además podemos observar como en la zona morada aparecen exclamaciones y un interrogante, que pueden significar un sentimiento de duda.

Nº 4. Alumna

Sin Título

No me importa el ayer,
Sólo me importas tú,
Sólo quiero ver el amanecer
Y que estés junto a mí.



Habla sobre la necesidad que tiene una chica de estar junto a un chico; he querido representar un puerto en calma y solitario, al amanecer. Las fotografías utilizadas en el collage representan al chico de sus sueños y del que está enamorado.

Ha experimentado con bastantes texturas táctiles y las ha sabido elegir muy bien dichas texturas para representar las distintas partes del trabajo.

Nº 5. Alumno



Título: La primavera

Flores nuevas,
Primavera, florida y bella,
Estación que la sangre alteras.

Mi intención en este trabajo ha sido representar por medio de texturas táctiles y visuales un paisaje primaveral, pegando primero los materiales a la base, para después pintarlos y decorarlos.

La composición tiene una gran riqueza expresiva, con una visión bastante realista, gusto por la textura y la pintura empastada.

Nº 6. Alumno¹⁹⁵



El reloj representa al sol y al tiempo parado en el en el cielo; el mar representa el movimiento, pero para el chico de la fotografía, el tiempo se ha parado por la mirada de una mujer.

Ha pegado recortes de revistas para representar al chico del que el alumno habla en el trabajo, así como el reloj, que es el único objeto que aparece en el trabajo, con un gran valor simbólico.

Canción

Descerrajado, dado la vuelta, cometido
Sí salgo de esta,
Derribo el olvido
Adiós enredadera por mi vida te lo pido,
Reguemos las velas
Enciendo el camino.

Meto en el saco
Tus besitos y los míos
Cien mil arrebatos paloma de niño,
Luna no te rías
Déjame tranquila
Prended mi candela.

Intransigente, desbocado, remordido,
Me cruzo de piernas
Me muero en un grito,
Mi media sonrisa, le dice: que he sido el río
Del que te quiere y te ha querido.

A media luz campo a través sobre las olas,
No me mires mi niña, mejor te lo escribo,
Pero antes araña mis dudas,
Que hace mucho frío.

Siento tus deditos en mi espalda,
Lloran los relojes,
El tiempo no anda.
Transpira el colchón de mi alma si me pongo en pie,
No sé por qué.

¹⁹⁵ El alumno nos comenta que la canción es de uno de sus grupos preferidos pero no deja constancia del título.

Nº 7. Alumna¹⁹⁶



Sin título: “Canción”

**De acero son los pasos,
Oscuros, secretos...
Retumban en la noche,
Cobardes, siniestros...**

**Dormís en torreones de un alcázar,
Intentando ser guardianes de la nada,
Presos bajo la sombra de viejos blasones,
Que os impiden ver el horizonte,
Pálidos de ondearse cara al sol,
Vuestra lucha se acabó...**

**Hijos del odio, marchitos vástagos desorientados,
La tierra que pisáis fue cuna de otras razas,
Candil de culturas que todavía os alumbran,
Que vuestras corpulentas pero débiles sombras amenazaron.
Apenas os diviso me entristezco.....
¿Cómo sería el mundo bajo el arco iris de un solo color?**

La alumna no deja ningún mensaje escrito.

Es interesante el uso de las fotografías en blanco y negro, que contrastan con el fondo rojo, dando un toque de agresividad mayor al contenido de las imágenes, proporcionando al espectador una sensación de desgarró y tristeza; aumentado por el

¹⁹⁶ La alumna no deja constancia del título de la canción, ni su procedencia.

uso que la alumna hace de las texturas táctiles, como son los clavos, las tuercas y el papel transparentes, cargando a la composición de frialdad.

Las fotografías nos muestran a los hombres y mujeres, en los campos de concentración, durante la segunda guerra mundial. La escena que vemos en la parte central, nos muestra a unos niños: el que está en primer plano tiene una mirada triste e interrogante, que sobrecoge; los niños del fondo, mantienen una sonrisa infantil a pesar de la situación, hecho que llama la atención.

La imagen de mayor tamaño en la parte izquierda, nos muestra judíos tras una valla de alambre; hecho que la alumna relaciona con las texturas elegidas, para aumentar el malestar, de su denuncia social. La imagen de la derecha, nos muestra a personas enfermas y desnutridas. Por último, las fotografías de menor tamaño, no por ello menos impactantes, nos revelan, los crematorios, y como se amontonaban los cuerpos, y escenas cotidianas en los campos.

Nº 8. Alumno



Sin título¹⁹⁷: “Canción”

Sueño libertad y para todos los que están secuestrados estoy en medio de la selva y sueño con la paz de mi pueblo desangrado y con el final de esta injusta guerra.....

Incendiada está ya la selva en la que estoy, y sueño escapar.....

Sueño con tantas cosas que quiero que sean realidad, sueño con morirme de viejo y no de soledad, sueño con ir a trabajar y mucho más con regresar cada noche a mi casa... para estar..... Junto a ti!

Y que no muera nunca nuestro amor, eso sueño yo.....

¹⁹⁷ El alumno no deja constancia del título de la canción, ni su procedencia.

Sueño despertar en un mundo sin dolor, para que el corazón no sufra más las penas, y sueño caminar por las calles de mi país y solo encontrar.... paz!

Sueño con tantas cosas que quiero que sean realidad, sueño con morir de viejo y no de soledad, sueño con ir a trabajar y mucho más con regresar cada noche para estar.... junto a ti! Y que no muera nunca nuestro amor, eso sueño yo, y que se fundan balas para hacer campanas de libertad, y que no muera nunca nuestro amor, eso sueño yo, y que se fundan balas para hacer, campanas de libertad, y que no muera nuestro amor, eso sueño yo.....

El dibujo quiere venir a significar aspectos distintos:

Dibujo principal: representa las almas que están quemando la selva, y el protagonista de esta canción está en medio de todo.

Dibujos secundarios: este personaje sueña con muchas cosas: “sueña con despertar en un mundo sin dolor y sin guerras” y “sueña con regresar a su casa”.

La escena tiene un gran contraste entre el azul frío del fondo, la zona de papel de aluminio y la calidez del primer plano, por el efecto del fuego y la presencia de las palmeras.

El alumno ha construido la composición con tres escenarios, el principal, donde se desarrolla el fuego, y dos superiores, el izquierdo, donde dos personajes se están dando la mano, en señal de amistad; y el derecho, donde aparece otro personaje, en su casa, esta última escena, como ya nos ha mencionado el alumno, es uno de los sueños del personaje.

Nº 9. Alumno



Título: Si amaneciera

Ahora que mi voz se ha con vertido en apenas un suspiro, debo descansar, hoy que en la mitad de mi camino la evidencia me ha vencido y me ha hecho llorar.

Sé que el tiempo curará aunque nada siga igual, no me quiero resignar. Te olvidaré.

Yo que hasta el momento ignoraba el momento en que se hallaba esa enfermedad.

Siento que la vida es como un hilo que se corta de improviso, sin avisar.

Y en la oscura habitación, necesito oír tu voz, ahora duermes junto a mí. Te esperaré.

Si amaneciera sin ti, yo no sé que querría de mí, hoy la muerte me ha mostrado ya sus cartas y no entiendo la jugada. Trato de salir, no quiero admitir, mi soledad.

Duermo apenas 5 o 6 minutos, suficientes para hundirme en la tempestad, los demonios que hay bajo la cama esta noche no se callan, no me dejen.

El reloj marca las 6, lo más duro es el final, y la luz se posará en el cristal.

Huyo, a veces pienso en otra cosa, mi cerebro reacciona, no me deja en paz.

Y de nuevo vuelve a sacudirme ese frío incontenible, que es la realidad.

El primer rayo de sol, me ilumina el corazón, te distingo junto a mí.

Mi salvación

Si amaneciera sin ti, yo no sé que querría de mí, hoy la muerte me ha mostrado ya sus cartas y no entiendo la jugada. Trato de salir, no quiero admitir, mi soledad.

Y en la oscura habitación, necesito oír tu voz, ahora duermes junto a mí. Te esperare.

El primer rayo de sol, me ilumina el corazón, te distingo junto a mí.

Mi salvación.

Si amaneciera sin ti, yo no sé que querría de mí, hoy la muerte me ha mostrado ya sus cartas y no entiendo la jugada. Trato de salir, no quiero admitir, mi soledad.

El alumno no hace ninguna referencia sobre su trabajo.

Es interesante el uso que hace de las texturas, la parte central con algodón blanco representa una cama, objeto que se menciona en la canción (subrayado en negrita), el resto de la composición es abstracta, exceptuando la parte derecha en la que el alumno ha pegado un recorte de una revista que representa una habitación.

Nº 10. Alumna



La alumna no deja ningún mensaje escrito.

Es interesante el uso de las texturas táctiles. La línea curva que separa la playa del agua, junto con la textura usada para el agua de mayor tamaño que la de la arena, acerca al mar en un primer plano, creando una falsa perspectiva. La composición representa el mar, un tema muy recurrente en los alumnos/as, para simbolizar el amor y el desamor. La composición nos da sensación de soledad, es llamativa la usencia de personajes, reforzando dicha sensación, representa muy bien los sentimientos e interrogantes que se plantean en la poesía.

Título: Deseo

Solo sé

Que no se nada,

Te quiero, te odio,

No sé.

¿Qué siento? Me pregunto,

No lo sé, me respondo,

¿Qué horror?, ¿Qué digo?

No sé.

Ahora nace el día y muere la noche,

Tu susurro crece,

El mío ya no responde

Que incertidumbre,

Es no saber nada,

¿Quién soy?, ¿Qué hago aquí?

¿Qué haré sin ti?

Difícil pregunta,

Pero fácil respuesta,

Muy sencillo vivir,

Ya me doy cuenta

Que sin saber nada

Sé lo que deseo,

¿Pero cuándo podré conseguirlo?

CONCLUSIÓN

De los trabajos analizados seis están realizados por chicos y cuatro por chicas, seis de ellos parten de una poesía (en este caso podemos considerar que son creaciones suyas) y el resto son canciones, aunque los alumnos/as no dejan constancia de su procedencia, sí manifiestan que pertenecen a grupos musicales de su preferencia.

La temática más habitual es el amor/desamor, podemos observar su presencia en siete trabajos, cuatro de ellos realizados por alumnos. Otros temas presentes son la muerte (nº1), la salvación y la mirada (nº2), primavera (nº5), el trato que se le dio al pueblo judío en los campos de concentración (nº7), libertad-sueños (nº8).

El estereotipo del corazón lo podemos observar en el trabajo nº:3, perteneciente a una chica; uno de los contextos para representar el tema del amor es una puesta de sol (nº4) y el mar (nº6 y nº10).

En los trabajos nº: 2, 4, 6 y 7, los alumnos/as emplean la técnica del collage incluyendo fotografías de distintos personajes que representan el contenido del texto.

Las composiciones en general no son muy figurativas, en algunas predomina la abstracción (nº: 1, 2 y 9), otras son muy simbólicas (nº: 3, 6 y 7). Un recurso muy utilizado en la mayoría de las obras son las texturas táctiles, éstas destacan en los trabajos (nº4, 5, 6, 9 y 10).

Como podemos analizar la respuesta de los alumnos/as en este proyecto ha sido positiva, el crear a través del uso de la palabra les ha supuesto un proceso en el que el punto de partida ha sido complicado, pero su desarrollo ha dejado paso a un camino creativo donde las ideas han fluido.

La palabra escrita permite al adolescente explorar y expresar los temas, las ideas, los hechos, los acontecimientos que forman parte de su mundo y que para él son importantes. No siente invadida su intimidad, hecho que puede influir cuando la palabra es hablada y el adolescente puede mostrar cierto rechazo. Normalmente el empleo del lenguaje oral para mostrar emociones, o realidades externas durante esta etapa no tiene una imagen muy positiva.

La idea de partir de la palabra para transformarla en imagen, ofrece la posibilidad de transmitir el significado de estas, mediante figuras visuales que refuerzan su contenido;

ahondando con mayor intensidad en el interior de la persona. Además de los símbolos, la expresividad el color, la psicología de las líneas, la posibilidad de sensaciones que comunican las texturas tanto táctiles como visuales abren un enorme camino para la expresión.

TERCERA PROPUESTA

LIBERA Y TRANSFORMA TU ENERGÍA

Realizar una pieza inspirándose en el arte de la cerámica, a partir del análisis y comprensión de las obras expuestas anteriormente sobre diferentes culturas.

Los materiales y los recursos necesarios son los que se mencionan al comienzo del tema tras explicar la intención que se pretende con la realización de esta propuesta.

Técnica: se trabajará con arcilla (barro rojo).

Técnica pictórica: para aplicar el color se utilizará la témpera.

Tiempo: será en todos los cursos aproximadamente de 2 a 3 meses, dos horas semanales.

LA OBRA Y LA PALABRA

Los trabajos presentados se han realizado con los alumnos/as de 4º de la ESO, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, desde el curso 2003/04 hasta el curso 2008/2009.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados sobre las propuestas dadas. Se hace una reflexión sobre el contenido y las técnicas empleadas en cada imagen.

La mayoría de las piezas creadas por el alumnado son de gran tamaño, aproximadamente entre 30 y 50 cm, estas medidas que incluso en algunos casos son mayores, se emplean sobre todo en la realización de los jarrones.



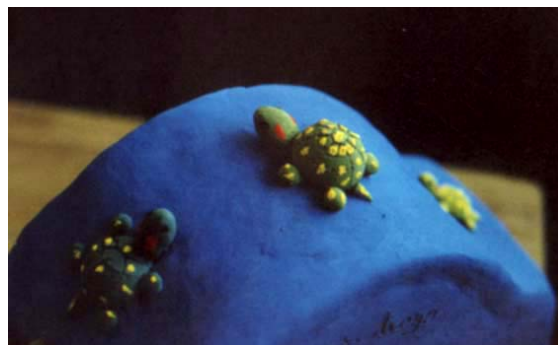
El alumno ha modelado con planchas, es la técnica perfecta para construir cajas. A pesar de que al ir aplanando con un rodillo las planchas, no ha teniendo como guía dos tableros del mismo grosor, estas están más o menos uniformes. Como ya veremos en los siguientes trabajos a los alumnos/as les cuesta seguir metódicamente y con detalle las técnicas. La superficie no está pulimentada, la textura es rugosa. La decoración es geométrica, con formas simples. Los colores elegidos ejercen un gran contraste.

Nº1. Alumno

Es interesante observar la forma asimétrica de la tapa, el corte interior con líneas curvas crea un efecto más dinámico en contraposición con las dominantes líneas rectas. El hecho de que la tapa esté construida hasta la mitad, dejando un hueco; nos permite ver el interior de la pieza, creando un nuevo espacio



Nº2. Alumno



Detalle

El alumno se inspiró en una pieza expuesta en uno de los libros del material presentado por el profesor. El proyecto consistía en la realización de un reloj de repisa. Siguió las técnicas propuestas, realizó plantillas para el frente y los costados, se aseguró de dejar espacio suficiente para ajustar el mecanismo en el interior. A partir de las plantillas realizó las planchas, ralló los cantos a unir y aplicó barbotina.

La superficie está más o menos lisa, las partes curvas están redondeadas con el canto de un palillo de modelar. Ha aplicado una cubierta de color azul y sobre esta ha dibujado

los números. Como vemos en la fotografía en la parte superior como elementos decorativos, se han añadido a partir de unas bolas de arcilla tres tortugas, unidas y soldadas con barbotina.

El alumno ha realido un gran trabajo en cuanto a la construcción de la pieza, la aplicación de las planchas ha estado muy bien planificada. Por último los detalles de las tortugas, dan un toque más personal al objeto, dándole un aire menos señorial por el motivo en sí. Durante todo el proceso el alumno ha ido desarrollando su creatividad logrando un resultado bastante original, lejos del modelo de partida.



Nº3. Alumna

La alumna ha partido para su construcción, de una plancha ovalada para la base, y para ir subiendo la pieza, utiliza la técnica de los rollos. Se ha inspirado en la cerámica japonesa, ha querido expresar simpleza e imperfección aparente.

La pintura blanca se derramada de modo irregular sobre la superficie desde la boca del cuenco, este tiene una primera capa de azul.

El aspecto es el de una cerámica inacabada y natural, la superficie tiene una textura rugosa, los bordes en la zona de la boca son irregulares.

La obra expresa la soltura de la alumna, la cual se ha enfrentado a unos conceptos nuevos para ella; pero como vemos en el resultado se ha dejado llevar confiriéndole a la pieza mucha expresividad y dotes estéticas.



Nº4. Alumna

Esta obra sigue el estilo de la anterior en cuanto a la forma y al contenido. La boca es más alta dando un aspecto más de jarro que de cuenco.

Para la decoración ha utilizado la técnica del esgrafiado. Ha pintado la superficie de blanco, dejando la parte de la base del color de la arcilla; con un palillo ha dibujado letras orientales, atravesando la pintura hasta aparecer el color de la arcilla.

La textura es rugosa, no se ha pretendido alisar la superficie, la impresión es tosca, pero a la vez muy natural y antigua, la pieza parece hallada bajo tierra después de un largo periodo de tiempo.



Nº5. Alumno

El alumno se ha inspirado en la obra de Arcadio Blasco, en sus cuadros cerámicos. Como Blasco, la pieza va más allá de lo estético, el alumno manifiesta su rechazo ante

una ideología. En este caso el símbolo de prohibido, rechaza la esvástica (es una cruz cuyos brazos están doblados en ángulo recto).

Esta cruz, que ha venido apareciendo repetidamente en la iconografía, el arte y el diseño producidos a lo largo de toda la historia de la humanidad, ha representado conceptos muy diversos. A principios del siglo XX el Nazismo adoptó la cruz esvástica como emblema y —a raíz de la Segunda Guerra Mundial— en Occidente se identifica mayoritariamente como un símbolo exclusivamente del Tercer Reich, desconociéndose prácticamente su uso pre-nazi.

El fondo blanco aumenta el contraste entre el negro de la esvástica y el rojo característico de la señal de prohibido.



Nº6. Alumna

Las fuentes grandes y poco profundas son una excelente oportunidad para la decoración. En esta obra todavía inacabada, la alumna ha optado por un estilo geométrico con una amplia gama de colores.

La base la ha realizado a partir de una plancha muy gruesa, elevándola mediante rollos hasta conseguir la profundidad deseada.

En los bordes de la fuente se han realizado incrustaciones con el canto de una regla de plástico, presionando con suavidad y con líneas irregulares sin seguir ningún patrón.

En este jarrón a diferencia de las propuestas vistas, la alumna ha querido conseguir una superficie aparentemente lisa. Se ha esforzado en conseguir en la parte superior unas formas curvas homogéneas y perfectas.

La pieza no está pintada por elección de la alumna, que ha querido mantener el color del barro. Sus formas y acabado son elegantes.



Nº7. Alumna



Alumnos/as durante el proceso.

Los alumnos pueden trabajar juntos en las mismas mesas para facilitar el diálogo, así como compartir el material; fomentando la interacción y la creatividad durante el proceso.

Se les aconseja aplicar un color base, preferiblemente el blanco, para las posteriores capas de pinturas.

En este trabajo el alumno ha realizado un acabado sencillo, sin grandes detalles, como vemos en la cabeza y en las patas.

Resaltan las hendiduras realizadas con palillos, en las que observamos diferentes formas: una luna, una estrella, un corazón, una espiral, etc.; motivos cargados de simbolismo, y dibujados a mano alzada sin mucha precisión.



Nº8. Alumno



Nº9. Alumna

Esta alumna procedente de Ecuador mostró un gran interés por la cerámica de los Indios Pueblo, sobre todo en cuanto a su forma; ya que para realizar la decoración geométrica típica de esta cultura no se consideró preparada, por lo que optó por dar una cubierta de color magenta y usar la técnica del pulverizado creando una textura visual muy interesante, con un azul que contrasta con el color de fondo. Este efecto junto con los agujeros que observamos en la pieza (la imagen derecha se ha hecho desde un punto de vista picado, para poder visualizarlos mejor) dan un aspecto a la pieza más actual. Con estos huecos ha mostrado su interés por experimentar nuevas construcciones y además ha creado nuevos espacios. La alumna ha utilizado la técnica de los rollos, como vemos no ha insistido en perfeccionar la forma al ir subiendo la pieza, ni en conseguir una superficie muy lisa.



Nº10. Alumna



Nº11. Alumna

Estos dos jarrones conformados con rollos son los de mayor tamaño de las obras creadas durante este curso, 50 cm aproximadamente. Las alumnas mostraron mucha paciencia a la hora de aplicar las técnicas cerámicas, además de perfección. En el jarrón de la izquierda la alumna ha hecho agujeros de distintos tamaños e irregulares; respecto a la forma destaca el cuello de gran tamaño y con un corte asimétrico.

El jarrón de la derecha tiene una superficie con aspecto cálido y lustroso. La forma tiene una gran panza en la parte inferior que poco a poco se va estrechando hasta llegar a la boca del jarrón. La alumna ha incluido en la parte superior unas asas, estas están reforzadas con una armadura de alambre a la que posteriormente se le ha añadido la arcilla.

Durante todo el proceso las alumnas trabajaron de pie, en contacto directo con las piezas, y moviéndose alrededor para poder visualizarlas desde todos los ángulos. Manifestaron sentirse cómodas y más libres con esta forma de trabajo, completamente diferente a la postura y actitud que se muestra en otras asignaturas.



Es interesante la forma de este jarrón en la que vemos un ritmo creciente ascendente, desde la base más o menos circular que tiene un diámetro menor que el cuello. A su vez durante este recorrido la pieza se gira perdiendo la rigidez típica. A todo esto hay que sumar la decoración abstracta formada por distintas texturas visuales creadas con técnicas como el pulverizado y el estampado con esponjas. El resultado es una obra expresiva con un enfoque distinto al habitual.

Nº12. Alumna

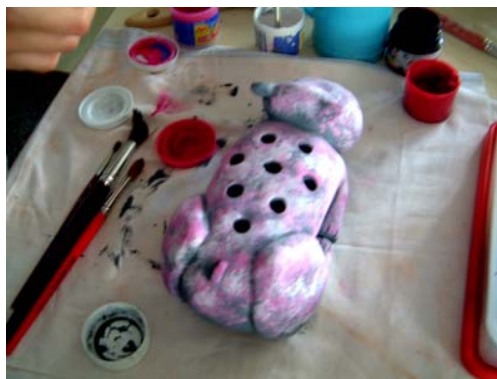
Inspirada en la cerámica de los Indios Pueblo, la pieza creada resalta sobre todo por la forma alargada del cuello y por su decoración. Esta es sencilla, primero una cubierta con un tono azul, y después en el cuello y vientre una franja toda alrededor realizada con la técnica de estampación con esponja, con un tono amarillo verdoso. Para terminar pulveriza al azar con blanco. Tanto el amarillo como el blanco contrastan con el fondo azul. La superficie es bastante rugosa, el resultado es una pieza con gran valor estético por su sencillez decorativa, elegante forma y su textura.



Nº13. Alumna

Esta pieza tiene dos motivos, que siempre han estado asociados a la cerámica: funcionalidad y ornamentación. Respecto a la primera es una especie de hipopótamo en el cual las zonas con agujeros sirven para colocar los lápices; en cuanto al segundo es un elemento decorativo.

La pintura se ha aplicado con la técnica de estampación, en este caso con varias esponjas, creando un efecto como esponjoso y delicado sumado a una superficie lisa.



Nº14. Alumna



Nº15. Alumna, obra en proceso.

Esta obra representa el fuego, la parte predominante es una llama central, construida por la alumna a partir de una bola de arcilla. A su alrededor salen finas tiras que son pequeñas llamas y por último la base que representa la tierra.

Tiene un sentido poético en cuanto a la forma, por su movimiento y al contenido. Aunque la pieza no está terminada la intención de la alumna es dejarla sin pintar, ya que bajo su punto de vista el color del barro le confiere un aire más natural.

Nº16. Alumna, obra en proceso.

Como podemos observar en este jarrón la alumna ha realizado un gran esfuerzo en aplicar la técnica tradicional de los rollos. Su construcción requería de gran complejidad y el resultado a pesar de seguir en proceso, es de gran perfección.

Resalta la parte de la boca por su forma ondulada, cercana a silueta de una flor. Su intención es perfeccionar esta zona y que la superficie esté lo más pulimentada posible.



Nº17. Alumno, obra en proceso.

Al igual que en el jarrón anterior el alumno ha aplicado con gran maestría la técnica de los rollos. Como analizaremos más adelante no es habitual que los chicos escojan esta temática para trabajar, y menos que su intención sea la de conseguir una textura lisa.



Nº18. Alumna

La alumna se basó en la obra de J. L. Artigas, como en muchas de sus obras, esta pieza tiene un vientre con forma de pera y el cuello alargado y esbelto. La decoración es abstracta, sobre una capa negra ha pulverizado con un cepillo pintura amarilla y posteriormente la ha aplicado en abundancia, a partir de la boca dejándola chorrear.



Nº19. Alumna

En esta pieza la alumna se ha enfrenta a varias dificultades con éxito: por un lado la tapa que además tiene en la parte central una asa en forma de espiral (para asegurarla se ha comenzado su elaboración con una armadura de alambre), por otro el cuerpo del jarrón con la añadidura de varios agujeros.

La decoración es sencilla, fondo azul con bordes de color plata como la tapa, y el asa alterna estos dos colores con la técnica del estampado.

Está basada en la cerámica japonesa, la superficie conserva las desigualdades naturales que quedan después de ser conformadas con las manos. Ha realizado incisiones e impresiones para la decoración con formas onduladas. Para la pintura ha utilizado la técnica del spray, por eso el acabado es brillante, simulando a la técnica del esmalte



Nº20. Alumna

CONCLUSIÓN

La creación de cerámica es una fuente de informaciones sobre: la adecuación sensorio-motriz, el respeto a la materia, la concepción del objeto total, el interés por la simetría o la asimetría y las proporciones; la capacidad de los cambios, la orientación del movimiento, el placer de realizar, etc. Por comparación el trabajo con placas permite medir mejor la capacidad técnica del sujeto y su disciplina durante el proceso de construcción.

Los relieves permiten la observación de la representación del espacio por planos superpuestos y los puntos de orientación elegidos.

Respecto a la temática seleccionada por géneros, la mayoría de las chicas se decanta por jarrones o cuencos, solo un alumno elige realizar un jarrón; mientras el resto de los chicos suelen recurrir a las placas o temas más amplios como motivos animales, un reloj, una cabeza, etc.

En cuanto al desarrollo durante el proceso de la obra, cuando los alumnos/as tienen que modelar con planchas, no son muy precisos a la hora de formar piezas con ángulos y caras planas; no son metódicos en el uso del rodillo a la hora de aplanar y menos en el hecho de utilizar como guía dos tableros del mismo grosor. La aplicación de los rollos les es mucho más fácil, aun así hay que estar muy atentos a que las uniones sean las correctas y la figura no se desmorone.

Es importante el esfuerzo por parte del alumnado al realizar obras en su gran mayoría con un sentido abstracto tanto en la forma como en la decoración, también la idea de la obra final con una superficie no pulimentada, como una textura que enriquece la obra final. Observamos presentes conceptos como asimetría, irregularidad, espontaneidad, azar, texturas, etc.

No olvidemos que no es muy común que el alumnado haga algún tipo de perforación en sus obras, esta técnica les provoca de primeras una actitud de rechazo.

En general la experiencia de trabajar con la arcilla les ha resultado muy positiva, el hecho de que te permita corregir tantas veces como necesites, dejando atrás pasos anteriores, refuerza la seguridad y da una mayor sensación de control; lo cual favorece a los alumnos/as inseguros o perfeccionistas. A su vez el contacto directo con la materia, les ayuda a sensibilizar su desarrollo perceptivo, refleja su estado de ánimo, su evolución psicológica.

Durante todo el proceso se les anima a que utilicen los recursos y las técnicas adecuadas a cada tipo de personalidad, respetando en todo momento a cada tipo de individuo tanto al más visual como a la persona más háptica.

Hacer presente, como en este caso, la cerámica y sus técnicas, en distintas culturas, presentes o cercanas a los alumnos/as; les ayuda a elevar su autoestima, al sentirse mejor aceptados e integrados. Esta parte también anima a todo el grupo a sentirse protegidos de estereotipos aprendidos.

Individualmente la acción opuesta (construir-destruir) que nos ofrece el trabajar con arcilla, ayuda al adolescente a encontrar un equilibrio emocional que en otras prácticas de su vida no le es fácil, la libertad de movimientos y el contacto con la materia le acerca a sí mismo en un proceso de búsqueda y entendimiento.

Este tipo de proyecto ofrece al alumnado la posibilidad de un diálogo interior a través de su visión del espacio, en realidad mientras está trabajando crea su propio mundo, hecho que en otras asignaturas no le resulta posible realizar.

CAPÍTULO VIII

Liberar la carga *negativa*

Expresar nuestra ***ira***

Dar forma a las ***sensaciones***
experimentadas

CAPÍTULO VIII

LIBERAR LA CARGA NEGATIVA

Introducción

“El individuo que no puede crear, quiere destruir.... El único remedio para la destructividad compensadora es desarrollar en las personas su potencial creador.” Eric Fromm

“La pintura es un intento de reconciliarse con la vida. Hay tantas formas de expresión como seres humanos.” George Tooker

Para los adolescentes el arte es un estado individualizado sobre el cual tienen un control; el trabajo artístico constituye una demanda de ayuda contra los aspectos violentos o la indiferencia y el odio que han podido desgarrar e inmovilizar la propia seguridad de algunos de los alumnos/as. El arte no habla verbalmente por lo tanto no es necesario que las preguntas sean respondidas, las metáforas y las imágenes pueden llegar a ser vehículo de comunicación.

Debemos tener en cuenta que crear es también aprender a retirarse, poner límites, cortar la comunicación antes de que ésta nos haga daño. Esto es, desembarazarse de todo lo negativo que uno alberga dentro de sí para conseguir depositarlo en un lugar inofensivo. En estas propuestas la obra sería un lugar para sacar la violencia contenida, las frustraciones y los miedos, con el fin de que nos permita construir una nueva simbolización del individuo.

Pocas son las oportunidades para tratar temas que pueden ir contra la semi-tranquilidad de las clases. Raras son las ocasiones que tiene el/la joven de discrepar o de exponer sus objeciones contra la rutina de la clase. En estas condiciones, la oportunidad para expresar emociones, sentimientos e ideas de rebelión en forma de alguna expresión artística es de enorme importancia.

Primera propuesta “Expresar nuestra ira”

Este trabajo pretende conseguir que los alumnos/as, comprendan que la ira es un sentimiento, que causa indignación y enojo, pero que no hay que esconder ni reprimir,

sino transformarlo en un comportamiento más constructivo, que te ayude a expresarte de forma positiva.

La ira es un estado emocional que varía en intensidad, pasando de la irritación moderada a la furia intensa. Como otras emociones, está acompañada de cambios fisiológicos y biológicos. Cuando está fuera de control y se vuelve destructiva, puede conducir a diversos problemas. Expresar los sentimientos de enfado de un modo asertivo, no agresivo, es la manera más sana de exteriorizarlos. Otra manera de afrontar la ira consiste en suprimirla para luego transformarla o redirigirla. Esto pasa cuando se reprime la rabia, dejar de centrarse en ella y pensar en algo positivo que hacer. El objetivo es inhibir o suprimir la ira y convertirla en un comportamiento más constructivo. El peligro con esta manera de respuesta es que si inhibe la expresión exterior de la ira, puede volverse hacia el interior de las personas, provocando hipertensión o depresión. La ira no expresada puede crear otros problemas.

Es importante sustituir la imagen que se observa, en los medios de comunicación de la ira, bajo la forma de la violencia; como algo innato en el ser humano, que hay que aceptar y aprender a exteriorizar y canalizar por medios; que no hieran ni a la persona que la sienta, ni a los que la rodean. Como se ha manifestado anteriormente de forma asertiva.

Bruno Bettelheim¹⁹⁸ manifiesta que el predominio de las imágenes de violencia en las películas y en la televisión estimulan la descarga fortuita de violencia, mientras que, al mismo tiempo, incrementa el temor a la violencia, sin hacer nada por promover la comprensión de su naturaleza. Necesitamos que se nos enseñe qué debemos hacer para contener, controlar y encauzar la energía que se descarga en la violencia hacia fines más constructivos. Lo que brilla por su ausencia en nuestros sistemas de educación y en los medios de comunicación es la enseñanza y promoción de modos de comportamiento satisfactorios con respecto a la violencia.

La violencia existe, desde luego, y cada uno de nosotros nace con un potencial para la violencia. Pero también nacemos con tendencias opuestas y es preciso que las nutramos

¹⁹⁸ Bettelheim, B. (1982): *“Educación y vida moderna un enfoque psicoanalítico crítico”*, Grupo editorial Grijalbo. Barcelona. Traducción castellana de Jordi Beltran. pp: 94-105.

cuidadosamente para que actúen como contrapeso de aquellas que nos impulsan a obrar violentamente. Sin embargo, para nutrir estas fuerzas neutralizadoras, es preciso conocer la naturaleza del enemigo, cosa que no se logra negando su existencia.

“La violencia¹⁹⁹ no aparece nunca en solitario. Es el fruto de una rivalidad mimética. La convergencia de dos deseos no es casual. Un niño- o un adulto- desea un objeto porque su rival lo desea. Los educadores están familiarizados con este tipo de escena.” (2004: 151)

Al afirmar que no hay- o no debería haber- lugar para la violencia en nuestro carácter emocional, eludimos la cuestión de cómo debemos educarnos para controlar nuestras tendencias agresivas. De esta manera tratamos de obligar a cada individuo a reprimir sus tendencias violentas, toda vez que no le hemos enseñado cómo controlarlas o neutralizarlas ni hemos dotado a la sociedad de válvulas de escape para ellas. Por eso tanta gente ansía encontrar satisfacción, cuando menos imaginaria, de sus tendencias violentas en las imágenes de fantasía que le proporcionan los medios de comunicación.

Lo que está muy mal, sin embargo, es que los noticiarios que dedican tantos metros de película a la violencia no la contrarresten con la presentación tanto o más destacada de lo que se consigue con la paz y la cooperación, virtudes que por lo menos son tan frecuentes y mucho más importantes para el bienestar de la sociedad que las incidencias de la violencia. La impresión resultante de esta visión unilateral de las noticias es que sólo la violencia es emocionante, mientras que los logros pacíficos no lo son.

Si ofrecemos a los niños/as una oportunidad de aprender cosas sobre lo que ocupa el lugar más destacado de su pensamiento o, en realidad, lo que se halla enterrado más profundamente en él, entonces aprenderán con rapidez e ímpetu.

El arte ofrece la posibilidad de expresar desde un ligero enfado hasta un estado de rabia:

“Mediante la actividad artística²⁰⁰ el adolescente puede expresar su violencia, sus cóleras, sus sueños, sus esperanzas, fuera de todo peligro. Cuando los adolescentes se oponen con su forma de ser, de vestirse, con su lenguaje, hacen un desafío que lanzan a la sociedad pero es también un desafío que se lanzan a sí mismos. El proceso creativo les puede servir para dominar este proceso y hacer que se vuelva una forma aceptable y agradable de vivir su vida y no la vida que los demás le prometen.” (López Fernández Cao y Martínez Díez; 2006:82)

¹⁹⁹ Mélich, J. C. (2004): “Antropología simbólica y acción educativa” Barcelona; Paidós, p: 151.

²⁰⁰ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”. Ediciones Tutor, S.A. P: 82.

Si permitimos que los niños hablen francamente de sus tendencias agresivas, también llegarán a reconocer la índole temible de tales tendencias. Sólo esta clase de reconocimiento puede conducir a algo mejor que, por un lado, la negación y la represión, y, por el otro, un estallido en forma de actos violentos. De esta manera la educación puede inspirar el convencimiento de que para protegerse a uno mismo, y para evitar experiencias temibles, hay que afrontar constructivamente las tendencias a la violencia, tanto las propias como las ajenas.

Como afirman Lowenfeld y Lambert²⁰¹ :

“... la vida es un desafío (para el adolescente), y el arte debe proporcionar la oportunidad para aceptarlo; para que el arte sea importante, debe reflejar al individuo que lo realiza”.

Si la ira no se expresa de alguna forma, saldrá de manera que sea dañina; como los sentimientos físico-corporales, que de algún modo tienen que exteriorizarse.

Además de la aproximación al arte, se anima a los alumnos/as, a que canalicen su enojo de diferentes formas: dar puñetazos a un cojín, arrugar o rasgar papeles, gritar bajo la ducha, desahogarse escribiendo en un papel todo lo que quieran por muy desagradable que sea.....

Como objetivos fundamentales se proponen los siguientes:

- Tomar conciencia de nuestra ira.
- Hablar sinceramente de nuestras tendencias agresivas, exteriorizar nuestros sentimientos de ira a través del arte.

Segunda propuesta “Dar forma a las sensaciones experimentadas”

La intención en esta propuesta es trabajar con el modelado, ya que es altamente educativo, terapéutico y equilibrante. Con gran importancia porque presenta inmediatez en la ejecución de la construcción y decorado. Representa una personalidad concreta, con sus aspectos positivos y negativos. La pieza creada es respetada, ya que es reflejo dinámico del estado emocional y la evolución psicológica del sujeto.

²⁰¹ Lowenfeld, V-Lambert, W (1980): *“Desarrollo de la capacidad creadora”*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires (2ª Edición), pp. 307-331.

Manipular el alambre y trabajar con la arcilla pueden ayudar a la persona a eliminar sus cargas y tensiones negativas. Nos puede ofrecer la oportunidad de transformar aquella energía que en un momento dado no fluye, en una actividad que nos llene de entusiasmo y acción.

“Modelar o tallar²⁰² es representar formas en el espacio, realizar un juego entre la luz y la sombra, volúmenes táctiles a los que se puede observar desde todos los lados. La exploración de las texturas, de las formas curvas o rectas, de las cavidades, y el efecto de reconocer la singularidad de cada material utilizado, así como sus propiedades terapéuticas beneficia el desarrollo de algunas habilidades adormecidas.

El objetivo del trabajo con barro o arcilla es posibilitar el encuentro con lo creativo, de dar forma a las sensaciones experimentadas, a las emociones escondidas y a las imágenes en acción. Y así poder liberar y transformar la energía que estaba bloqueada.”

“El tacto es un sentido que se ha desarrollado poco, aunque la sensibilidad táctil es quizás el proceso sensorial más primitivo, ya que muchos de los organismos infrahumanos se orientan por medio de antenas o sensibilizadores a través de los cuales se abren sensorialmente al camino de la vida.” (Martínez Díez²⁰³; 2006:56)

Se le propone a los alumnos/as inspirarse en la obra del escultor Henry Moore. El porqué de esta decisión, ha influido el hecho de que en los años anteriores los alumnos/as rechazaron el mundo de la escultura, por considerarlo menos accesible en cuanto a su realización y comprensión.

Mi intención con en este trabajo, no es que copien algunas obras del artista; sino que entiendan nuevos conceptos, como imperfección, asimetría, textura irregular, decoración abstracta, etc... Términos todos ellos lejanos al grupo, y que a partir de ellos creen una obra personal en la que las técnicas empleadas y las ideas expuestas estén presentes, de forma que el resultado sea algo nuevo con un significado y una imagen distinta a la habitual.

Se pretende que el alumno/a experimente con distintos materiales, que realice impresiones a partir de una enorme gama de objetos (hojas, piedras, cortezas de árbol,

²⁰² López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”. Ediciones Tutor, S.A. P: 134-36

²⁰³ Martínez Díez. (2006): “Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación” en “Creación y posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social”. Madrid. Editorial Fundamentos.

objetos comunes como un tapón de botella con rosca, un rodillo metálico, utensilios para decorar galletas, e incluso con sus dedos, etcétera) para lograr ricas texturas.

La repetición de texturas impresas puede generar diseños interesantes y sorprendentes.

Que tengan presentes técnicas como la incrustación en la que se rellena las hendiduras realizadas en la arcilla, y el esgrafiado en el que se crean diseños incisos sobre la arcilla; consistentes en raspar una capa de color para dejar a la vista la que está debajo.

También que a la hora de aplicar el color, tenga en cuenta las texturas visuales a través de diferentes técnicas como el estampado, el pulverizado, el arrastre de la pintura, dejar que esta chorree y gotee para crear efectos irregulares y abstractos.

Que amplíen su concepto del espacio, que jueguen con formas cóncavas y convexas, que trabajen con huecos y perforaciones.

Se les expone a los alumnos/as una presentación sobre la obra y técnica de Henry Moore, realizada en Power Point; para facilitar y comprender la intención del artista al realizar sus obras. La presentación se centra en la representación de imágenes, siendo la parte teórica la que vemos a continuación:

Henry Moore²⁰⁴ (Gran Bretaña, 1898-1986) escultor británico conocido sobre todo por sus grandes esculturas semiabstractas de figuras humanas. Está considerado como el escultor inglés más importante del siglo XX. Su obra ha ejercido una fuerte influencia sobre la escultura figurativa contemporánea. Moore nació en Castleford, Yorkshire, el 30 de julio de 1898. Entre 1919 y 1925 estudió en la Leeds School of Art y en el Royal College of Art de Londres.

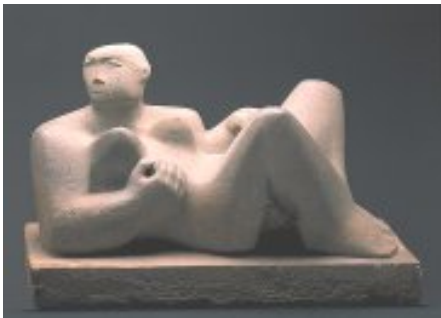
Sus primeros trabajos, realizados en la década de 1920, muestran influencias del arte precolombino, de la pintura de Masaccio y de Miguel Ángel, y de las formas aerodinámicas de Constantin Brancusi, lo cual le llevó a preferir el método de tallado directo, con el cual las imperfecciones del material y las marcas hechas por las herramientas formaban parte de la escultura final. Durante la década de 1930 la obra de Picasso y de los artistas abstractos contemporáneos ejercieron una fuerte influencia tanto en los dibujos como en las esculturas de Moore, muchas de sus obras de este

²⁰⁴ Grohmann, Will (1960): “*The Art of Henry Moore*”. Nueva York. H.N. Abrams.

periodo están muy próximas a la abstracción, son, algunas de ellas, piezas redondeadas talladas en madera con numerosos cortes y huecos, a menudo cubiertos por velos de fino alambre metálico. No obstante, la principal y más permanente influencia la recibió Moore del mundo de la naturaleza. En su etapa de madurez (iniciada con *Figura reclinada*, 1936, City Art Gallery, Wakefield), comprendida entre 1937 y 1939, comenzó un nuevo tema basado en construcciones geométricas o de volúmenes redondeados, con cuerdas o hilos que recorren los espacios. El uso de la cuerda o el hilo tenía como objetivo mejorar la visibilidad interior de las estructuras, más orgánicas y antropomórficas. Moore empleó formas hinchadas, rotundas, onduladas, con huecos y perforaciones redondeadas que reflejan formas naturales; los agujeros o vacíos y las masas tendrán la misma importancia en las obras de Moore, en la búsqueda de la complementariedad de la forma y el espacio.

Sus temas predilectos incluyen madres con hijos, grupos familiares, guerreros caídos y, sobre todo, la figura humana reclinada, que continuó representando a lo largo de toda su carrera, trabajando en madera, piedra y posteriormente (a partir de 1950) en bronce y en mármol. Estas obras van desde el realismo —como en *Figura reclinada vestida* (1953, Edificio Time-Life, Londres), una enorme escultura de mujer reclinada sobre sus codos— a la abstracción —como en *Formas internas y externas* (1954, Albright-Knox Gallery, Buffalo), enorme y redondeada escultura en bronce perforada con un hueco interior que a su vez contiene una segunda forma abstracta de metal. Además, y muy diferentes de los bocetos preparatorios para sus esculturas, Moore realizó también una serie de dibujos sobre los londinenses refugiándose en las estaciones de metro durante los bombardeos de la II Guerra Mundial. Estos dibujos, conocidos como *Dibujos de refugios* (c.1940 y siguientes), expresan con gran agudeza el impacto de la guerra sobre los ciudadanos indefensos.

Entre los encargos públicos más importantes se encuentran, *Viento norte* (1928), para la sede de las oficinas del Metro de Londres en Saint James, *Virgen con el Niño* (1949), para la iglesia de Claydon, en Suffolk, *Figura reclinada* (1951), para el festival de Bretaña, y otra *Figura reclinada* (1958) en la sede de la UNESCO en París.



1930 - 32 años. *Mujer reclinada*

Material: Piedra verde Hornton.

Medidas: 59.7 x 92.7 x 41.3 cm.

Museo: National Gallery of Canadá, Ottawa.

1964-65.

Energía nuclear

Material: Bronce.

Altura 3,66m

Vaciado único.

Universidad de

Chicago



Como objetivos fundamentales en la segunda propuesta la profesora se propone los siguientes:

- Iniciar al alumno/a dentro del proceso de creación tridimensional.
- Adquirir destrezas en la aplicación de procedimientos y la manipulación de materiales diversos, para la realización de proyectos escultóricos.
- Construir una realidad nueva a partir de unos principios de ordenación y reflexión que posibiliten abordar el trabajo artístico con coherencia.
- Desarrollar capacidades en la aplicación de métodos, conceptos, materiales y herramientas, en función de la propuesta.
- Plasmar en la creación escultórica las inquietudes, la búsqueda y la capacidad para conseguir un proyecto propio.

Objetivos comunes ambas propuestas:

Educar para controlar nuestras tendencias violentas e intentar no reprimir dichos sentimientos, y manifestarlos de forma no violenta. Ver nuestra obra artística como una forma de aclarar sentimientos. Aprender a decir lo que uno quiere, lo que le gusta y lo que no.

PRIMERA PROPUESTA

EXPRESAR NUESTRA IRA

a) En la primera parte del proceso se les pide a los alumnos/as que contesten a unas preguntas, relacionadas con el tema a representar, después de una reflexión personal; para entregarlas junto con el trabajo artístico.

Los planteamientos son los siguientes:

- a) ¿Qué es la ira?
- b) ¿Cómo la demuestras?
- c) ¿Qué haces cuándo la sientes?
- d) ¿Qué te enfurece?
- e) Escribe las palabras²⁰⁵ que usas o que piensas cuando tienes ira.

b) Parte artística

Dibuja tus sentimientos de ira, que haces cuando estas enfadado; o cuando algo o alguien te enoja, de manera que puedan aflorar los buenos sentimientos.

Pon un título a la composición, que represente el sentimiento que dicha representación te provoca.

Técnica: libre, a elegir según criterio del alumno/a.

SopORTE: libre, según la técnica elegida, tamaño A3.

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados y las respuestas a las preguntas expuestas en el punto “a” en la parte del desarrollo, que los alumnos/as quisieron

²⁰⁵ Esta pregunta se le hizo al alumnado con la intención de ofrecer una posibilidad para descargarse; la mayoría de las palabras utilizadas son de ataque, normalmente hacia los demás, muy pocas muestran sentimientos internos. No se aprecian diferencias significativas en cuanto al uso del lenguaje respecto a los diferentes sexos.

La mayoría del vocabulario utilizado es malsonante por lo que se ha considerado oportuno omitir las respuestas a esta pregunta.

contestar, tal cual como los redactaron (texto en *italica*); así como los títulos asignados en parte de los trabajos.

También se recogen una serie de observaciones durante el proceso y tras un posterior análisis, en algunos de los ejercicios en concreto.

Nº 1. Alumna



Respuestas:

- a) Pasión del alma que mueve a indignación y enojo, de injusta venganza.*
- b) Enojarme, gritando,...*
- c) Aguantarme.*
- d) La mentira, la falsedad, y la hipocresía.*

Título: *son cinco composiciones:*

-1ª “Guernica”²⁰⁶: me enfurece porque en las guerras nadie gana, todos pierden.

-2ª “El grito”: representa la ira y el tormento emocional, una persona atormentada emocionalmente, no puede llevar una vida normal.

- 3ª “Explosión”: expresa las catástrofes, me enfurecen estas situaciones porque muere mucha gente inocente.

-4ª “Saturno comiéndose a un hijo”: representa el maltrato y el abuso, no me gusta, porque le puede ocurrir a todo el mundo.

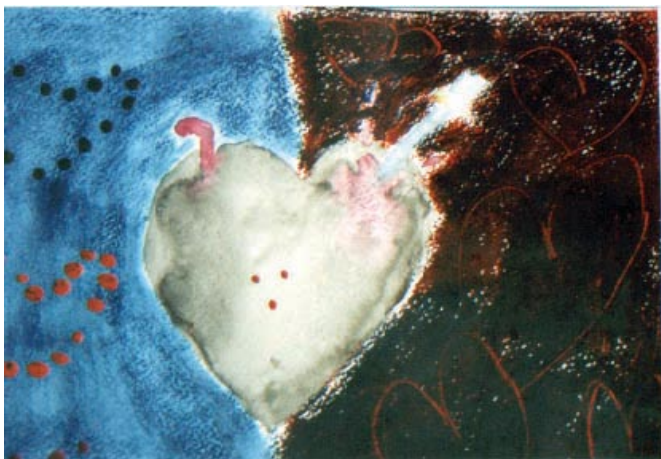
-5ª en el centro “La balanza de la justicia”: cuando está desequilibrada la balanza, la justicia no le da la razón a quien la tiene.

El nivel cultural del alumnado y de las familias en general es bajo, es interesante observar como esta alumna se centra en la obra de estos artistas, y como la profesora la ha animado a ello orientándola e informándola acerca de la intención y técnicas empleadas en las obras seleccionadas. Además de la representación con imágenes, el

²⁰⁶ Esta alumna ya interpreta el “Guernica” en la primera propuesta del capítulo “Busca tu identidad. Construye tu lugar en el grupo”, trabajo nº1.

texto refuerza el contenido: en la representación del Guernica se intensifica el mensaje con la palabra “guerra”, en la imagen central observamos la palabra injusticia y en la representación de Saturno, la alumna ha realizado un juego de palabras (maltrato, crueldad y abuso).

Nº 2. Alumna



Respuestas:

- a) Es un estado de rabia que se produce cuando te hacen algo que no te gusta.*
- b) Enfado, golpe, estar mal con la gente...*
- c) Golpeo algo, me desahogo.*
- d) Que se rían de las personas que no hacen ni dicen nada.*

Título: “Corazón oscuro”

El corazón con tonos grises del centro, expresa que cuando hay ira, el corazón se vuelve negro y todos nuestros sentimientos se vuelven oscuros, por lo tanto malos; los otros corazones en la parte derecha ya son del todo malos y con demasiada ira, por eso son prácticamente negros, solo aparece la línea que define su forma por efecto del esgrafiado.

El bicho que está en el corazón central y la espada que lo atraviesa, son las cosas malas cuando tienes ira.

Aunque en el título la alumna hace referencia al corazón oscuro, como vemos en la obra representa al corazón central con tonos grises muy claros excepto en los bordes. Tanto la espada como el elemento que la alumna define como el bicho son muy abstractos, casi simbólicos, su forma y colorido no son agresivas.

Nº 3. Alumno



Título: “Prohibir igualdad”

Respuestas:

- a) No se puede definir de forma generalizada, ya que cada uno la siente de forma diferente.*
- b) Enfadándome, poniéndome borde con los demás.*
- c) Haciendo ejercicio.*
- d) La prepotencia, la falsedad, la discriminación, la agresividad, el machismo...*

Me molestan las prohibiciones que se le imponen a la gente, la desigualdad, la relación que ha mantenido la iglesia con el poder y que piense que está por encima de las naciones y que ellos solos pueden cambiar el mundo, a su antojo; además de que tienen más capital e influencia que muchos países.

El alumno se mostraba incómodo, por estar en un colegio religioso; como vemos en sus observaciones, muestra estar en contra con el poder de la Iglesia. Es un trabajo donde predominan los símbolos; junto a la esvástica, el alumno ha dibujado dos siluetas humanas, una representa a la raza blanca y la otra a las personas de color, entre ellas un signo de desigualdad, esta escena representa el “racismo”. La señal de prohibido equilibra la composición, en la parte izquierda están presentes la cruz latina (Iglesia) y el mundo. Todos los símbolos están encima del fuego, cuyas llamas los está quemando.

Nº 4. Alumna procedente de Ecuador.



Título: “Injusticia”

Respuestas:

- a) *Es un enfado que a veces va acompañado de odio.*
- b) *Llorando.*
- c) *Intento ocultarlo y si puedo luego me desahogo.*
- d) *La injusticia, la traición, el abuso a los más débiles; el no reconocer los errores, y saber pedir perdón, y además ir de inocentes. La gente hipócrita, la soledad, la envidia, la codicia.*

La composición es muy interesante, el dibujo de los ojos mirando hacia abajo y llorando como puntos de atención; y en el centro la palabra principal “injusticia”. Juntos a los ojos en cada lado vemos las palabras “odio” y “rencor”, estas representan el estado de ánimo mencionado por la alumna de enfado. Ha utilizado símbolos como la esvástica, dentro de un círculo, para manifestar que está en contra del racismo y lo prohíbe. También observamos un corazón roto atravesado por una flecha, y una nube con unos rayos.

Nº 5. Alumna

Estos dos elementos simbolizan lo que siento cuando me enfado, cuando me engañan, o me mienten; es como si algo fuera como el fuego y los rayos, dentro de mí.



Título: “Fuego y tormenta”

Respuestas:

- a) Es cuando una persona se enfada mucho por alguna cosa.*
- b) Si es en la calle me pongo a chillar a la persona en cuestión y si es en casa cojo un cojín y me tapo la boca y chillo.*
- c) Intento calmarme, pero casi siempre empiezo a llorar.*
- d) Que alguna persona que quiero, me mienta o me falte al respeto.*

Nº 6. Alumna



Título: “Fuego y estrellas”

Respuestas:

- a) Estado de furia.*
 - b) Me enfado, estando borde, contestando mal y levantando la voz.*
 - c) Me pongo en un espejo y me imagino a la persona, con la que estoy furiosa y me desahogo diciendo lo que pienso.*
 - d) La mayoría de las cosas cuando me llevan la contraría.*
- El fuego representa mi enojo; las estrellas representan a las personas y a las historias que me imagino. Los colores son vivos y fuertes como es la ira.*

Las composiciones nº5 y nº6 son muy plásticas, en ambas las alumnas han utilizado técnicas mixtas. El elemento central y predominante es “el fuego” de color principalmente rojo y amarillo que resalta sobre ambos fondos, los cuales simulan aparentemente al cielo. El fuego es una forma que destaca visualizándose como la figura

en los dibujos, los puntos de su interior dan sensación de movimiento. Las texturas táctiles y las visuales enriquecen las imágenes.

Nº 7. Alumna

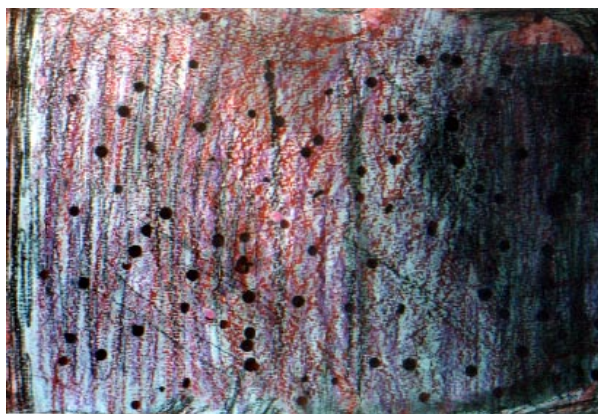


Sin título

Respuestas:

- a) El enfado, la indignación, la revelación.*
- b) Dando gritos, golpes, o mirando mal a algunas personas.*
- c) Gritar, pegar patadas o golpes, romper cosas.*
- d) Injusticias; que no haya tiempo suficiente, cuando tienes que hacer muchas cosas; la falsedad; que no se reconozca tu trabajo.*

Nº 8. Alumno



Sin título

Respuestas:

- a) Cuando te cabreas.*
- b) Maldiciendo.*
- c) A veces grito.*
- d) Lo que no me sale bien.*

Como podemos valorar en este trabajo, la presión del trazo que el alumno hace es fuerte y discontinua; predominan las líneas rectas, verticales, amontonadas; y casi ningún vacío. Los puntos realizados con cera negra caliente, rompen la monotonía de la composición. Podemos decir que en este trabajo predomina el sentimiento sobre el pensamiento; nos transmite una sensación de tristeza, es incluso agresivo, como mucha fuerza.

Nº 9. Alumno



Sin título. El alumno no quiso contestar a las preguntas planteadas

Esta composición nos recuerda al artista Louis Morris¹, como este artista en su serie de pinturas “Velos”, el alumno esparce la pintura por el lienzo, de modo que las manchas dan la impresión de ser olas, olas verticales de color. A diferencia del artista que diluye la pintura acrílica, consiguiendo colores transparentes; los colores representados por el alumno, con ceras son opacos.

Nº 10. Alumno



Sin título

Respuestas:

- a) La expresión de la furia.*
- b) No la expreso porque no la tengo.*
- c) Meditar*
- d) El dibujo es bastante obvio.*

Este trabajo provoca un efecto agresivo por los colores y el contenido, el rojo del fondo se derrama por el suelo recordándonos a la sangre; el negro refuerza el sentimiento negativo del escenario. El personaje central tiene una actitud desafiante hacia el símbolo que vemos en la parte superior “la esvástica”, este signo ha representado conceptos muy diversos, aunque en occidente se asocia primordialmente con el nazismo en particular y con el fascismo en general.

Nº 11. Alumno



Título: “No a la guerra”

Respuestas:

- a) La manifestación cuando te enfadas.*
- b) Enfadándome.*
- c) Insulto.*
- d) Que las personas se crean superiores por su raza, cultura o religión.*

Las llamas significan la devastación de la guerra, y la mano blanca es la mano de los niños que participan en estos conflictos.

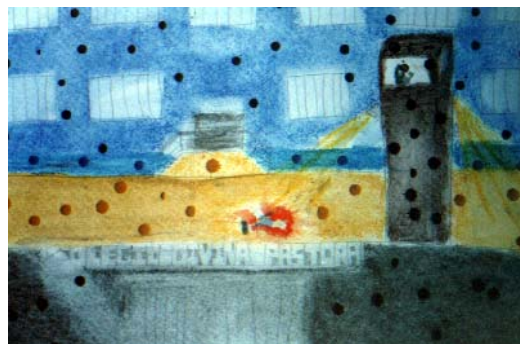
La granada está goteando sangre, es denunciante que los niños intervengan en estas guerras y se ensucien sus inocentes manos con ella.

Es una composición con una evidente riqueza expresiva, es una imagen viva lejos de la abstracción, resulta objetiva; nos transmite una visión realista del mundo. El alumno hace una denuncia social, critica la guerra y la participación de los niños en ella. Es impactante ver el contraste de la mano blanca inocente del niño, sujetando una granada, que chorrea sangre; siendo esta escena, el centro de la composición; el fuego de fondo aumenta la emoción desagradable que nos transmite la composición.

Nº 12. Alumno

Respuestas:

- a) Lo que siento cuando me cabrean.*
- b) Reacio a los demás y sin ganas de hablar.*
- c) Decir palabrotas y dar algún golpe.*
- d) Que te insultan a tus espaldas y te vacilan.*



Sin título.

Este trabajo nos llama la atención, porque la escena se desarrolla en una cárcel, que para el alumno es el Colegio “Divina Pastora”, aunque no se percibe bien en la fotografía, en la parte central el alumno escribe el nombre del centro tal cual como se ha expuesto anteriormente²⁰⁷. En la composición vemos un personaje que está herido, tendido en el suelo cuando intenta escaparse; observamos una torre con un policía, y unas luces que le iluminan. El alumno manifiesta durante el proceso del ejercicio, que se siente como un preso en el colegio, y que no puede escapar. Al finalizar el ejercicio agradece el hecho de que se le dejase expresar su ira con un tema, que normalmente se consideraba tabú; y que siempre lo llevaba dentro. Por último afirmaba sentirse más relajado y menos enfadado.

Nº 13. Alumno



Respuestas:

- a) Irritación, enfado, a veces pierdes el dominio de ti mismo.*
- c) Grito, me enfado con todos, me aparto de los demás, o hago gestos despectivos.*
- d) Que me lleven la contraria, o que me insulten.*

Título: “El árbol”

²⁰⁷ El alumno pregunta si puede hacerlo, se le da permiso, considerando que es lo mejor para él, para que pueda expresarse libremente y descargue su enfado contra el colegio.

El árbol provoca la ira, representada por el fuego, que pudre al árbol, dejándolo prácticamente muerto, y separándolo del resto de los seres vivos.

Respuestas:

a) Enfadado

b) Enfadándome con las personas que no tienen nada que ver.

c) Me encierro en mi habitación; puñetazos a un cojín.

d) Perder, que me hagan de rabiar, que me insulten...

Nº 14. Alumno



Título: “Arbusto con espinas”

En las composiciones nº13 y nº14 el escenario es un paisaje, en ambos los alumnos representan la ira y como se consume dicho estado mediante elementos como: un árbol que se queda prácticamente muerto y se aísla del mundo en el primero, y arbustos con espinas en el segundo. Son unas metáforas visuales, que captan muy bien los sentimientos negativos que nos envuelven cuando sentimos enojados. En el dibujo nº13 otra vez el fuego aparece en escena, es bastante recurrente entre los alumnos.

Nº 15. Alumna



Sin título.

Respuestas:

a) Es un sentimiento de enojo, rabia, enfado...

b) En el momento me controlo, e ignoro lo que me haya producido la ira, y luego, cuando tengo un momento libre, cojo una hoja y me desahogo y lo escribo todo; lo que me ha pasado y lo que sentí.

c) Intento controlarme e ignorar aquello o a aquella persona que me ha producido la ira.

d) Las mentiras; Que alguien en quien tu confías te traicione; que algunas personas insulten a otra, sin ningún motivo, únicamente por mofarse de el o de ella; las injusticias...

Composición con gran colorido, en la que predominan los tonos cálidos sobre todo el magenta y el rojo, proporcionando dinamismo y fuerza a la obra y acentuando la expresión de los elementos presentes. Estos parecen representar clavos, tuercas, tornillos, etc...; retorciéndose y moviéndose por todo el espacio. Tanto el material propio como las zonas que aparecen dobladas de estos objetos, dan sensación de agresividad. Es interesante el recurso empleado por la alumna para representar su enfado.

OTROS DATOS OBSERVADOS

Las palabras o frases más destacadas en cada pregunta:

Se menciona el número de veces que aparecen en los textos recogidos.

¿Qué es la ira?

(Enfado: 10); (Sentimiento: 4); (indignación, furia y rabia: 2); (enojo, cabrearse: 2); (odio, revelación, irritación, molestia: 1).

¿Cómo la demuestras?

(Gritar / chillar: 6); (enfado: 6); (borde con los demás: 3); (romper cosas o tirarlas, llorar, mirar **mal**: 2); (golpes: 2); (estar **mal** con la gente, decir palabrotas, no hablar con nadie, cabrearse, contestar **mal** a los demás, maldecir: 1)

Solo tres alumnos han dado una respuesta, en la que vemos que aparentemente no demuestran su ira de una forma negativa, ni para ellos mismos, ni para la gente que les rodea: control, gestos (el alumno no especifica si son despectivos), sin hablar (dependiendo del tiempo que dure la acción y hacia quien vaya dirigida, puede ser más o menos hiriente).

El alumno que realiza el trabajo nº 10, nos responde “*No la expreso porque no la tengo*”. Es el único que dice no sentir ira, aunque su trabajo no refleja esa sensación.

¿Qué haces cuándo la sientes?

(Desahogarme, encerrarme en mi habitación, decir palabrotas, dar golpes: 3); (gritar: 3); (romper cosas: 2); (llorar, dar patadas, puñetazos: 1).

Los alumnos/as que necesitan desahogarse, a continuación suelen elegir una acción normalmente violenta o hiriente para los demás.

Como acciones positivas encontramos: (meditar, hacer ejercicio, dar golpes a un cojín y controlar: 1)

Por último, dos actitudes que no son violentas, pero que tampoco son buenas, porque la ira se deja dentro y puede llevar a que más tarde se demuestre de forma inadecuada: (aguantarme, ocultar a los demás: 1)

¿Qué te enfurece?

(Falsedad: 8); (hipocresía, injusticia, insultar: 3); (que me lleven la contraria: 2); (criticar, traición, racismo, falta de respeto: 2); (reírse de los demás, prepotencia, agresividad, machismo, abusar de los débiles, no saber pedir perdón, no reconocer los errores, soledad, envidia, codicia, vacilar, que no me salgan las cosas bien, que no me dejen más en la calle sin motivo: 1)

Símbolos más representativos:

(Símbolo y número de trabajos en los que aparece)

Rayos: nº 4, nº 5, nº 7.

Esvástica: nº 3, nº 4, nº 10.

Fuego: n° 3, n° 5, n° 6, n° 13.

Sangre: n° 1, n° 10, n° 11, n° 12.

Composición abstracta: n° 8, n° 9.

Corazón: n° 2, n° 4 (corazón roto).

Árbol/arbustos: n° 13, n° 14.

Cruz: n° 3.

Estrellas: n° 4, n° 6.

Bomba: n° 11.

Espadas: n° 2.

CONCLUSIÓN

Los alumnos/as destacaron del trabajo, que dibujar los sentimientos podía ser de gran alivio, también se dieron cuenta que rara vez se veían los buenos sentimientos, se solían centrar más en ver su depresión y su mal humor.

Con la actividad propuesta, aprendieron a ser honestos con sus propias emociones, a no esconderlas y sacarlas fuera. Sintieron el valor terapéutico que tenía representar su enojo de forma simbólica, y sin restricciones, tanto en las imágenes como en el texto.

El trabajo con las emociones a través del arte, mejoró sus relaciones, al centrarse en el factor emocional, y esencial, ayudándoles a ser más conscientes con sus aspectos más oscuros, facilitando su desarrollo personal.

El reconocer y poder expresar sus emociones básicas y sus sentimientos más incómodos, ha sido esencial para desarrollarse como personas; las emociones controlan todo lo que pasa dentro del cuerpo, conexión entre el cuerpo y la mente, y por medio del arte podemos expresar un enfado, aunque sea inapropiado.

La experimentación en el arte es importante para expresar inquietudes, afrontar problemática y aportar soluciones. Podemos generar nuevas reflexiones y pensamientos; de ahí la importancia en analizar la y aprender a que afloren los buenos sentimientos; así como entender que la energía gastada en reprimir los sentimientos de ira conduce a un comportamiento inadecuado.

Por último se insistió en lo imprescindible y vital que resulta para uno mismo, aprender a decir directamente lo que quieres y a decir lo que te gusta y lo que no.

No debemos olvidar que cualquier obra de arte, es la expresión de un “yo”, es una manifestación ante uno mismo y ante los demás, que posibilita que nuestros sentimientos tanto conscientes como inconscientes, salga al exterior, y puedan expresar por medio de imágenes, nuestra realidad, para tomar conciencia de ella; y así como en una escultura, poder modelarla y cambiarla.

Tras un posterior análisis, podía haber sido interesante, haber propuesto a los alumnos/as, que opcionalmente, una vez finalizado el trabajo, rompieran su composición; para observar, si esta acción, les ayudaba todavía más a sacar su ira fuera. También se podía haber completado la actividad con otros ejercicios, que no fueran plásticos; como golpear un cojín, rasgar papeles, escribir en un papel mensajes hacia algo o alguien sin censuras, e incluso haber iniciado la sesión con ejercicios de relajación.

SEGUNDA PROPUESTA

DAR FORMAS A LAS SENSACIONES EXPERIMENTADAS

Realizar un proyecto escultórico con la técnica del modelado, inspirándose en la obra del escultor Henry Moore.

La obra creada será de bulto redondo para que puedan ser observadas desde todos los ángulos.

En este caso el procedimiento requerido para alcanzar la expresión del volumen es el de la adición. La ocupación del espacio escultórico mediante la manipulación de materia blanda (barro) hasta alcanzar la forma ideada constituye uno de ellos. Este material es trabajado con puntas de madera, distintos tipos de paletas y paletillas, telas húmedas y, fundamentalmente, la mano, que otorga una dimensión creativa directa a la tarea.

Se aclara al alumnado que en el caso de la pieza escultórica modelada es preciso diferenciar la que constituye una obra final concebida como tal o la que supone para él artista un momento del proceso que desembocará en la obra definitiva, bien en piedra o bien fundida.

Materiales y técnicas:

- Se trabajará con arcilla (barro rojo).
- En caso de aplicar el color se utilizará témpera o spray.
- El tiempo será en todos los cursos aproximadamente 2 a 3 meses, dos horas semanales.

LA OBRA Y LA PALABRA

A continuación se muestran los trabajos seleccionados sobre las propuestas dadas. Se hace una reflexión sobre el contenido y las técnicas empleadas en cada imagen.



Nº1. Alumna

Hay tres posturas fundamentales en la figura humana: de pie, otra sentada y la tercera echada. Como Moore nos afirma si se quiere tallar en piedra, la postura de pie no sirve, ya que se partirá por los tobillos y se vendrá abajo. La alumna se ha inspirado en las esculturas que el artista realizó “de pie” en bronce, material que sí resiste esta postura.

Hay que resaltar la ausencia de los contornos y los rasgos. Las dos figuras independientes una de la otra nos dejan a nuestra imaginación determinar su género.

La alumna primero ha construido una armadura con alambres alrededor de un palo que ha clavado sobre el pedestal para cada figura; de ahí la presencia de este, más efectiva por su utilidad que por que tenga un determinado contenido. No hay que olvidar que no estamos trabajando con un material duro, por lo que ciertas ideas del artista son difíciles de extrapolar con la arcilla. Las figuras son estilizadas, con formas orgánicas; ha aplicado distintas texturas que provocan un contraste entre las zonas lisas y las que están rayadas. En la figura situada a la izquierda en la fotografía en la zona del cuello y en la otra en la zona de la cintura, la alumna ha aprovechado unas grietas surgidas durante el proceso, para incluirlas como parte del acabado final. Este efecto da lugar a unas zonas más

oscuras dentro de la escultura, dando un nuevo toque a la obra. Por último el detalle en el pedestal del hueco, le da mayor ritmo al resultado.

La alumna ha decidido no pintar su obra y dejar el color y la textura propia de la arcilla.



Nº2. Alumna, obra en proceso Arte final

La armadura se ha realizado siguiendo los mismos pasos que en el ejemplo anterior. Las piernas le han supuesto mucha dificultad, la que no está doblada se ha partido durante el proceso.

En este caso parece representar al género masculino; la figura carece de detalles, sobre todo en el rostro. La intención con la pintura es imitar al bronce.



Nº3. Alumno, obra en proceso.

Arte final

Observamos unos de los temas recurrentes de Henry Moore, “*la figura reclinada*”; el alumno se ha inspirado en concreto en la obra (*Figura reclinada*, 1951, Bronce, longitud 2,28 m.). Con anterioridad a esta escultura el artista experimenta con formas más delgadas de lo que la piedra puede ofrecer, realizadas en plomo. Para el alumno conseguir esta delgadez le ha supuesto un reto, ya que le provocaba bastante dificultad en el proceso de modelado, además de la construcción previa de la armadura, fundamental en esta obra tan delicada.

Para Moore la figura reclinada es la que le ofrece más libertad composicional y espacial; ya que la figura sentada tiene que tener algo donde apoyarse, no se le puede separa de su pedestal. Una figura reclinada es libre y al mismo tiempo estable.

Lo que el artista quiere expresar es que sus esculturas reflejan una vitalidad desde su interior, que la forma está empujando desde dentro. Esto es lo que le ha llevado a interesarse tanto por los huesos como en la carne, porque el hueso es la estructura interna de toda forma viviente.

Para el arte final el alumno aplicó una pintura plateada mate, y después manchó la escultura con arcilla, para dar un aspecto de envejecida, como si hubiera estado enterrada.

Nº4. Alumna, obra en proceso

La alumna se ha inspirado en una obra de Henry Moore de 1940 “*Tres puntas*”; la escultura tiene tres puntas que no llegan a tocarse, para el artista hay una acción emocional o física en la que las cosas están a punto de tocarse pero no lo hacen. Es muy importante que las puntas no lleguen a tocarse, tiene que haber un espacio.





Nº5. Alumno, obra en proceso.

El alumno se ha inspirado en la obra:

Óvalo con puntas. 1968-1970.

Bronce, altura 3,27m. Edición 6 ejemplares.

Ha reflejado como Moore su interés por los huecos, como el artista ha creado nuevos espacios.

Además ha querido plasmar el interés del artista por visualizar el hueco no sólo como una forma redonda sino como la penetración que atraviesa el bloque de la parte anterior a la posterior. El hueco conecta una parte con la otra haciéndolo inmediatamente más tridimensional, un hueco puede tener en sí mismo tanto significado de contorno como una masa sólida.

Nº6. Alumna

Como en la anterior pero no con el mismo protagonismo observamos la presencia de los huecos.

Las dos esculturas invitan a que se las siga mirando, sin revelar su significado inmediatamente. Parecen ocultar un misterio, como en las obras del artista representado.



La alumna ha optado por un color ocre como color para toda la pieza, ha creado texturas visuales con la técnica del pulverizado en amarillo y en blanco. Ha realizado incisiones, con un palillo en la parte inferior con formas onduladas; y en la parte superior ha realizado puntos con la punta del palillo.

“La escultura, comparada con la pintura, tiene algunas desventajas, pero puede tener una gran ventaja con respecto a la pintura, y es que se puede mirar desde todos los lados: y si se utiliza y se explota enteramente este atributo, entonces es posible dar a la escultura una sorpresa y un interés continuos, cambiantes e inagotables.. (Henry Moore, 1981²⁰⁸)

“La vida de un escultor consiste en pensar, reaccionar, o hacer, expresarse a través de la forma, a través del contorno: para mí el mundo tridimensional no tiene fin.” (Henry Moore, 1981²⁰⁹)

Los dos ejemplos que vienen a continuación, parten de conceptos diferentes a las anteriores obras. Es interesante analizar el proceso y la intención de los alumnos/as para su creación.



Es una escultura enigmática, la mano parece salir de la tierra, de repente cobra vida. El modelado para la dificultad que el tema en sí plantea está muy bien conseguido. Con prioridad se ha realizado una armadura meticulosa del proyecto.

Nº1. Alumna, obra en proceso.

²⁰⁸ - Mitchinson David, Fronco Russoli (1981): *“Henry Moore Escultura” con comentarios del artista;* Ediciones Polígrafa, S. A. Barcelona, p: 170.

²⁰⁹ - Mitchinson David, Fronco Russoli (1981): opus, cit. P: 204.

Nº2. Alumno



Obra en proceso.

Con esta escultura de arcilla he querido expresar que en cualquier momento y por la circunstancia que sea, siempre te cuesta salir de cualquier cosa (organismo, situación...). Ya no sólo en las ataduras físicas que también son muy fuertes (drogas, accidentes graves...) sino en las ataduras psicológicas (depresión, amistades....).

Toda la escultura representa una visión de todo a lo que me he referido.

Cabeza: deforme, angustiada pegada totalmente a la base.

Cauce: alrededor de la cabeza, recoge toda la pintura y la lleva hacia un agujero.

Color: sangre y oscuridad, la sangre es provocada porque los alambres atraviesan la cabeza produciendo innumerables heridas.

Alambres: sólo los he colocado por la zona de la cabeza, en ningún momento tocan la base, que es la que “ata” la cabeza.

La cabeza representa las ataduras físicas y los alambres las psíquicas, estas últimas son más fuertes que las físicas.

Es una obra muy expresiva, con mucha fuerza. En el modelado de la cabeza predominan las formas irregulares, rotundas, onduladas, con huecos (para los ojos y la boca); es una construcción muy orgánica, el resultado es una figura deforme, parece un rostro

caritizado. Muestra aspectos de la vida humana sin descartar los más desagradables, nos recuerda a ciertos personajes creados por Goya en su etapa de las pinturas negras.

La inclusión del alambre agudiza las emociones negativas que la figura representa, está encerrada, los alambres entran y salen, recorren toda la cabeza, pero esta parece no liberarse nunca de estas ataduras.

La elección del color negro y rojo dramatizan la escena, el negro representa el estado depresivo al que tanto insiste el alumno, un sentimiento de oscuridad para la mente que anula al individuo; el rojo simboliza la sangre producida por las heridas que ejercen los alambres.



Obra durante el proceso



Arte final

CONCLUSIÓN

La escultura es una herramienta que activa afectos y emociones positivas, potencia la iniciativa en la consecución de una meta compleja, ayuda a mejorar el autoconcepto y la autoestima, desarrolla la creatividad. Pero lo más notable en el desarrollo de esta propuesta con adolescentes es que les ha facilitado una experiencia emocional positiva.

Propicia un proceso de creación-transformación, en el cual se establece las condiciones idóneas para desarrollar el potencial creativo y auto-curativo que está en cada uno de nosotros; facilitando la resolución de emociones y mejora del estado anímico.

Durante todo el proceso de la actividad se ha puesto el énfasis en la escucha interior, la atención y la espontaneidad de los alumnos/as.

Las piezas creadas son manifestaciones artísticas que representan la expresión de cada alumno/a y como tal en ellas aflora el mundo emocional y el subconsciente de su creador. La libertad de expresión plástica puede ser una actividad curativa y de análisis profundo de cada individuo.

El modelado con arcilla permite crear figuras por inspiración propia, y puede resultar útil ya que a través de la observación consciente podamos abrir la posibilidad de conocer partes internas desconocidas para así poder integrarlas y transformarlas. Para individuos con baja autoestima, puede significar una mejora en su autoconcepto, debido al dominio de los materiales y la posibilidad de crear figuras desde la nada.

Este proyecto sirve para crear un espacio de seguridad en el que se disuelvan los conflictos y abrir nuevos canales de comunicación hacia el mundo externo.

Trabajar con arcilla es un método ideal para relajarse y resolver de forma natural problemas, comenzar el proyecto con una armadura realizada con alambre provoca a los alumnos/as curiosidad, excitación y placer al usarlo; además este material permite una manipulación de tal forma que al retorcer, forzar y transformar la forma, las sensaciones de tensión, ansiedad y enfado parecen ir desvaneciéndose.

CAPÍTULO IX

Mandala, imagen de meditación y de resurgimiento.

CAPÍTULO IX

MANDALA, IMAGEN DE MEDATACIÓN Y DE RESURGIMIENTO

Introducción

“El color es en general un medio para ejercer una influencia directa sobre el alma.” Wassily Kandinsky

Mandala es un arte milenario que permite por medio de un soporte gráfico llegar a la meditación y a la concentración, para expresar nuestra propia naturaleza y creatividad. Se pretende que los alumnos/as lo utilicen como un instrumento de pensamiento, y como una forma de arteterapia, para recobrar el equilibrio y conocerse a sí mismos. Pero el objetivo más importante es que los alumnos/as, alcancen la búsqueda de su propia individualidad.

La meditación es algo difícil de enseñar porque parece algo que cada individuo puede hacerlo a su manera, puede significar dejar que fluyan los pensamientos y analizarlos, sin intervenir. Si se consigue un estado de relajación, entrar en el estado de meditación es muy natural; el tiempo deja de ser importante y los asuntos cotidianos dejan de tener relevancia. Es un estado de claridad interior, gracias a la meditación se puede lograr ser plenamente consciente de nosotros mismos.

De acuerdo con Klein, J. P:

“La concreción²¹⁰ de una imagen simbólica supera el arte, libera a su autor, tiene una eficacia vivificante sobre uno mismo. Un mándala, figura circular centrada, es a la vez test proyectivo e imagen de meditación y de resurgimiento.”

Lo que nos puede ayudar a conocernos es el análisis de las líneas, sus dirección, su trazo, su intensidad, lo que podríamos determinar como psicología de las líneas; como observamos en el siguiente párrafo M. López Fernández Cao y N. Martínez Díez²¹¹:

“Lo que quizá sí nos puede enseñar algo más de la personalidad de los integrantes del taller, clientes, alumnos o pacientes, es la manera en que actúa al dibujar: si aprieta o no el lápiz, si borra constantemente, la forma de los trazos, las líneas con las que conforma el dibujo; las líneas dentadas; con abundancia de picos, que podrían relacionarse con agresividad, hostilidad; las líneas redondeadas, con afabilidad, relación agradable con el exterior; las líneas tirantes pueden apuntar hacia una rigidez emocional; las líneas quebradas que llegan a su final, podrían estar asociadas

²¹⁰ Klein, J. P. (2006): “Arteterapia” una introducción; Octaedro, S.L, p: 22.

²¹¹ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”; Ediciones Tutor, S.A., p: 125.

con la ansiedad, inseguridad; las líneas esbozadas como espigas, podrían indicar timidez, falta de confianza; las líneas débiles muestran en general que hay miedo de que salgan al exterior sentimientos contenidos; las líneas perfeccionistas pueden conectarse con un deseo de control sobre sus propias sensaciones y pensamientos. Si no hay detalles en el dibujo puede ser causa de aislamiento emocional, mientras que un exceso de detalles puede revelar una actitud obsesiva.”
(2006:125)

Hay que tener en cuenta que el significado de cada uno de los mandalas es muy personal y solo puede ser “descifrado” en conjunto con su creador. Mediante el proceso de idear Mandalas, aprendemos a focalizar nuestra energía creativa en una actividad que nos ofrece la oportunidad de centrarnos y explorar imágenes para volver a conectarnos con nuestra propia esencia, experimentando sensaciones de paz, belleza, armonía y sanación. El mandala armoniza nuestro mundo interior con el exterior, durante su proceso damos paso libremente al proceso creativo; nos ayuda a encontrar el equilibrio emocional, y a despertar nuestros sentidos.

Se les presenta a los alumnos/as un pequeño análisis sobre las diferentes definiciones del término mandala, su origen y el significado de los colores; para orientar y ayudar en el desarrollo del trabajo propuesto.

MANDALA

Existen muchas definiciones sobre que son los mandalas²¹² y cada una de ellas depende de la experiencia personal, la formación y el origen de quien la responde: un tibetano, un hinduista, un psicólogo, etc.

El Mandala para los orientales es una figura simétrica; ya sean círculos, triángulos, rectángulos, con rectas y líneas curvas convergentes de distinto grosor, espacios sombreados....; con la cual la persona se identifica. Mandala significa “círculo” en sánscrito, una lengua clásica utilizada en algunas zonas de la India hace más de 2.300 años. También puede traducirse como “rueda” o “totalidad”. Representa la integridad y

²¹² **Referencias Bibliográficas:**

- Cunninngham, B. (2003): “*Mandala: viaje a la unidad*”, Editorial Perason Education S.A.
- Dahlke, R. (1997): “*Mandalas: como encontrar lo divino en ti*”, Ediciones Robinkbook S.L.
- Foster Fincher, S. (1994): “*Creando Mandalas para la comprensión, la curación y la auto-expresión*”, Editorial Mirach S.L.
- Osnajanski, N. (2005): “*El poder de los Mandalas*”, Editorial Devas.
- Tenzin-Dolma, L. (2007): “*Natural Mandalas*”, Parramon Ediciones.
- Watts, A. (2005): “*El gran Mandala*”, Editorial Kairós.

el todo, y espiritualmente está considerado como un centro de energía, purificación y equilibrio que ayuda a transformar la mente y el cuerpo. Los mandalas son utilizados desde tiempos remotos en la India y desde allí se propagaron a otras culturas orientales y a los aborígenes de Australia.

“El mandala²¹³, representación esquemática del universo, símbolo en miniatura, a nuestra escala para poder situarnos. Tabla de orientación para que se pueda encontrar el centro, su centro. El mandala se presenta exteriormente como un espacio uniforme, de formas geométricas que gravitan alrededor de un centro. Este espacio es mágico proyectándolo sobre el papel, haciendo caminos, con sus formas y sus colores, usted puede encontrar el hilo conductor hacia su universo interior.”

El primero en usar la palabra “mandala” en occidente fue el psicoanalista suizo Carl Jung (1875-1961). Para Jung los mandalas representan el mundo y la totalidad de la mente, incluyendo su parte consciente y subconsciente. Su primer mandala lo pintó en 1916 y llegó a realizar uno diariamente, para reflejar el significado de sus sueños y “la situación interna del momento”.

En las *Tavistock lectures* Jung²¹⁴ describe las funciones del mandala:

“... en el centro hay el dios o el símbolo de la energía divina, alrededor de este círculo central, hay un claustro con cuatro puertas, después un jardín y alrededor hay un círculo que es la circunferencia exterior: símbolo importante, protegiendo el centro de la personalidad que no está exteriorizado o influenciado por el exterior.”

Los mandalas están inspirados en la naturaleza, reproducen sus simetrías y sus colores, en una estructura con forma de círculo, el patrón mandala por excelencia. Es la forma geométrica más perfecta, usada durante milenios para ilustrar la totalidad y la verdad.

El mandala es un ejemplo típico de la obra de arte al servicio de aquel que lo elabora, el valor de la obra final no es sin duda lo más importante, hay budistas que piensan que ciertos mandalas deberían ser destruidos después de su terminación. Solo cuenta pues el proceso que, por el sacrificio del objeto, se vuelve un proceso sagrado.

El mandala²¹⁵, que reproduce el plano del palacio de una divinidad tántrica, podría definir la relación del vacío en el hinduismo y el budismo. La divinidad principal, que

²¹³ Triet, M. (1993): *Document personnel, Ateliers Uranus Mas de Gourgs*, Les Veyans 06350 Peymenade

²¹⁴ JUNG, C.G (1968): *Analytical Psychology / The Tavistock Lectures*, Routledge and Kegan Paul.

JUNG, C.G (1973): *Mandala Symbolism*, Bollinger, Series XX, Princeton University.

JUNG, C.G (1959): *Symbols of Transformation, Collected Works*, vol. 5, Routledge, Londres.

da su nombre al mandala, reside en su centro. Ella es representada unas veces rodeada de divinidades secundarias, unas veces solamente por sus atributos. Algunas veces también el mandala no contiene ninguna divinidad: el que va a meditar se sienta delante de la imagen y proyecta en la imaginación la divinidad en el interior. El término asignado a la meditación es la advertencia, la vacuidad última, simbolizada por la humildad del mandala de arena: este no dura más que el tiempo de un rito, después retorna al vacío de donde había salido. La correlación entre el mandala interior (el hombre), el mandala exterior (el amor) y el mandala espiritual representado es perfecta. Los tres “niveles” de mandala corresponden al mundo subterráneo, sensible y celeste (el cuerpo, la palabra, el espíritu del ser humano). Meditar sobre un mandala se vuelve así como viajar en su propio cuerpo. Otra forma de meditación conforme el mandala reúne la creación y la disolución a partir del vacío: el que medita elabora mentalmente un mandala imaginario que visualiza como exterior a él. Él lo construye a partir del centro, creando sucesivamente el trono, la divinidad, las diferentes partes del palacio, las divinidades secundarias, los cercados. Después deshace poco a poco esta imagen y retorna al vacío: visualización de una energía y de una realidad, interiores, *épiphane* y *aphanisis* de una imagen que es la emanación de una realidad psíquica.

Un mandala siempre va a ser positivo sea cual sea su color, pero resulta doblemente útil, cuando nosotros ya hemos localizado algún problema, y queremos atacarlo, entonces podríamos ayudarnos eligiendo algún color determinado, el cual actuaría de manera directa, acelerando el proceso de curación.

A continuación vemos una lista de los puntos que representa cada color²¹⁶:

Tabla de Colores²¹⁷ (Positivo/negativo)

Rojo: Es el color del amor, la pasión, la sensualidad, la fuerza, resistencia, independencia, conquista, impulsividad, ira, y odio. Impulsa la fuerza vital a todo el

²¹⁵ Fragmento de: E lisabeth de Franceschi (2000): “*Amor artis: pulsion de mort, sublimaron et création*” p: 148, L’Harmattan, París.

²¹⁶ A los alumnos/as se les invita a que realicen el mandala, bien siguiendo la tabla de colores, o de una forma más guiada por la intuición o el azar.

²¹⁷ Fraser, Bruce y Murphy, C (2003): “*Uso y administración del color. Diseño y creatividad*”, Madrid. Anaya.

cuerpo. Incrementa la confianza y seguridad en si mismo, permite controlar la agresividad y evitar querer dominar a los demás.

Naranja: Energía, optimismo, ambición, actividad, valor, confianza en si mismo, afán de prestigio, frivolidad. Fomenta la tolerancia para socializar y proyectarse con toda la gente. Incrementa la autoestima, ayuda a enfrentar todos los retos para la evolución de la persona. Enseña a utilizar los éxitos o fracasos como experiencias y aprendizajes. Propicia energía positiva para llevar a cabo los proyectos o las metas.

Amarillo: Es la luz, el sol, alegría entendimiento, liberación, crecimiento, sabiduría, fantasía, anhelo de libertad, envidia, superficialidad. Ayuda liberar los miedos internos. Permite manejar con balance el ego, las desilusiones, todo lo que afecta emocionalmente. Ayuda a canalizar mejor la intelectualidad.

Verde: Equilibrio, crecimiento, esperanza, perseverancia, voluntad, curación, integridad, bienestar, tenacidad, prestigio. Falta de sinceridad, ambición, poder. Proyecta tranquilidad y balance en lo sentimental. Permite expresar los sentimientos más libremente. Expande el amor interno hacia uno mismo y los demás. Ayuda a liberarse del apego a las posesiones o las falsas excusas. Es el filtro del equilibrio en todo el cuerpo. Ayuda a controlar el sentido de posesión y los celos.

Azul: Calma, paz, serenidad, seguridad, aburrimiento, paralización ingenuidad, vacío. Ayuda a exteriorizar lo que se lleva por dentro, permitiendo evolucionar a medida que se van dando cambios en la vida de la persona. Evita la frustración y la resistencia para comunicarse la gente, permite tener tolerancia a los pensamientos de los demás.

Índigo: Ayuda a comunicarse con el ser interno, abriendo la intuición. Permite aprender a dejar fluir los mensajes del cerebro, conectando directamente a la inteligencia de la conciencia cósmica. Fomenta el control mental y expande los canales de recepción para percibir la verdad en cualquier cosa o nivel de vida. Estimula la confianza en ser guiado por su propio sentido interior.

Violeta: Mística, magia, espiritualidad, transformación, inspiración. Pena, renuncia, melancolía. Proyecta el contacto del espíritu con la conciencia profunda del cosmos. Expande al poder creativo desde cualquier ángulo, música, pintura, poesía, arte, permitiendo a la persona expresar su visión de la realidad y su contacto con la fuente

primordial, el creador del universo. Ayuda a no ser extremista o absolutista, con el fin de expandirse explorando las dimensiones de la imaginación y el conocimiento.

Rosa: Amistad, sociabilidad, comunicación, imaginación, humor, encanto, egoísmo, necesidad de reconocimiento. Envía estímulos de equilibrio total en todos los niveles. Amor universal, bondad. Paz interna, autovaloración. Equilibra las emociones, ayuda a liberar los resentimientos, el enojo, la culpa, los celos.

Si lo combinas con el verde o el azul, te ayudará a equilibrar el extremo feminismo y la cursilería.

Como objetivos fundamentales se plantean los siguientes:

- Conocer la estructura y el origen de los Mandalas.
- Profundizar en el interior y exteriorizar el estado de ánimo a través de los mandálas.
- Relacionar el mandala con una serie de mantras, importantes para el alumno/a.
- Buscar el equilibrio, profundizar en tu interior.
- Profundizar en el uso y selección de la tipografía, y su relación con el dibujo representado.

PROPUESTA

Dibujar un mandala con el cual te identifiques; completar la figura con varios mantras “tres o cuatro palabras que expresen lo que te importa en la vida”.

a) La primera parte del proceso, es informativa, se les entrega a los alumnos/as, una fotocopia, con una breve explicación, sobre el significado y el origen de los mandálas; así como una tabla de colores.

b) Parte artística²¹⁸

Técnica: libre, a elegir según criterio del alumno/a.

Soporte: cartulina, tamaño A3.

²¹⁸ Los alumnos/as deciden si quieren guiarse por la tabla de los colores a la hora de realizar el mandala para mejorar en algunos aspectos (1ª opción) o prefieren hacerlo sin ver la tabla, dejándose llevar por lo que sienten (2ª opción).

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados²¹⁹ y los textos que los alumnos/as quisieron manifestar, tal cual como los redactaron (texto en *italica*); y las observaciones recogidas tras un posterior análisis.

Nº 1. Alumna



Locura: me resguardo en mi locura porque es así cuando no se sienten las cosas malas de la vida, cuando menos duelen.

Le costó mucho expresarse desde el principio, por el hecho de que apareciese escrita en su composición la palabra locura.; la alumna se sentía avergonzada por utilizar en su composición este término, por las connotaciones que pudiesen sugerir a sus compañeros.

Los otros tres mantras que vemos en la representación son: presión, amistad y amor, las dos palabras con significado más negativo las coloca en la parte izquierda, parece que el círculo en el centro, que es la figura geométrica estandarte del equilibrio y el orden, compensa y relaciona ambas partes.

²¹⁹ La elección de los trabajos presentados se ha centrado sobre todo en los mantras, intentado mostrar los más importantes para los alumnos/as, también se ha tenido en cuenta el uso del color y la variedad de formas empleadas para realizar los mandalas.

La composición en general y el uso del color negro y rojo, dan una sensación de angustia, pero a la vez de una gran energía.

Nº 2. Alumno



Triste: cuando no estoy a gusto con la gente que me rodea; alegre: por la gente o por lo que he hecho.

Es interesante observar no solo la división respecto a los colores (fríos en la parte superior, para representar la tristeza, y cálidos en la parte inferior para reflejar la alegría); también el uso del signo menos y más.

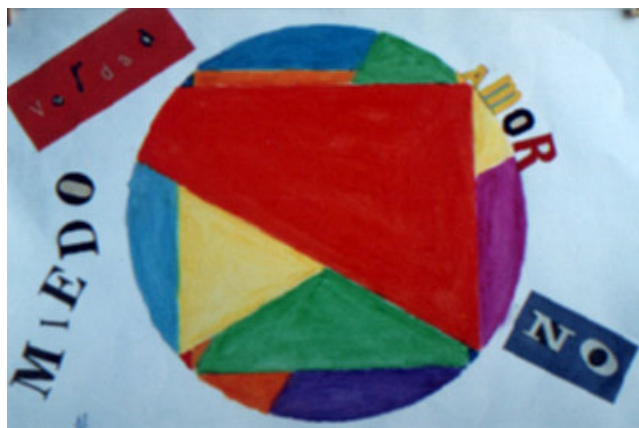
La forma es prácticamente simétrica a un eje central, teniendo más o menos el mismo peso visual las dos partes.

Miedo: porque siempre tenemos miedo de algo, y No: porque hay cosas a las que hay que decir que no.

Composición bastante equilibrada visualmente; el triángulo rojo rompe la simetría, y centra la atención.

Vemos intención por parte de la alumna, en el uso de la tipografía, tanto en el movimiento del texto, como en el color, los fondos y variación del cuerpo.

Nº 3. Alumna



Nº 4. Alumna



Para ella la vida es única, le da mucha importancia al dinero.

Las palabras que aparecen en la composición son: amistad, dinero, fiesta, amor, música y rollos.

La fotografía es de su cantante favorito. La composición dentro del círculo, tiene gran colorido, predominan las formas curvas e irregulares frente a las poligonales; da sensación de dinamismo y energía; con gran riqueza expresiva.

Nº 5. Alumno



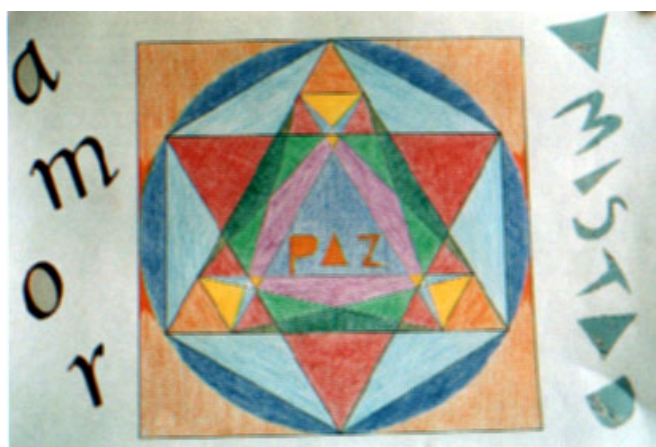
El dibujo me inspira poder, serenidad y superioridad apoyado por el ojo que significa poder y superioridad, el círculo representa que no hay nada con más poder en el planeta. El amarillo: alegría, luz, sabiduría y el azul: calma, tranquilidad. El dibujo es una estrella que está observando la humanidad.

Forma simétrica, líneas poligonales de la estrella que contrastan con el mandala en forma de círculo; el ojo como punto de atención al que se dirige el espectador.

El círculo azul potencia, el amarillo anaranjado de la estrella, siendo este elemento, la figura y el círculo el fondo.

Es un trabajo ordenado, centrado; la sensación que provoca es armoniosa, equilibrada y viva. Las líneas son muy perfeccionistas, quizás en una búsqueda de control de sus emociones.

Nº 6. Alumno



El alumno no está de acuerdo con la parte negativa del amarillo, del verde y del rosa.

El dibujo es casi simétrico, ordenado, con el mismo peso visual en toda la composición, predominan las líneas, rectas y angulares.

Es un trabajo legible, el alumno ha mostrado un buen uso de los recursos gráficos.

Nº 7. Alumno



El alumno no está de acuerdo con la parte negativa de los colores. Expresa que le afecta la pobreza, pero a la vez le da mucha importancia al dinero.

Es interesante como ha encajado el texto en las dos secciones del círculo, aunque el texto de la parte inferior está escrito de derecha a izquierda., siendo poco legible. Aún así la intención muestra un resultado bastante creativo a la hora de integrar contenido e imagen.

El dibujo del mandala son formas curvas; prevalece el color sobre la forma. Es rico en gama cromática, y aunque sobresale en conjunto la presencia de cálidos, el verde y el azul enfrían la composición. Los mantras: físico, libertad, amistad, dinero, pobreza y guerra, siendo estos dos últimos los más destacados.

Nº 8. Alumno



El alumno no deja texto escrito.

Interesante composición en cuanto al diseño y la tipografía.

La forma del mandala no es la más usual, elimina parte, pero completa la forma circular con el texto (amistad, paz, alegría y libertad); dando a la composición, una sensación de estar girando.

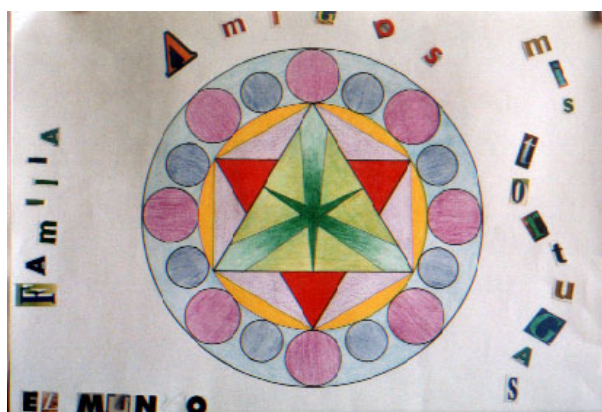
Nº 9. Alumna



El fondo es violeta porque representa la magia y la espiritualidad, no está de acuerdo con la parte negativa del color; la tolerancia la expresa con el sol que es igual para todas las razas; la diversión con la música y mucho colorido, el orden con formas poligonales; y la amistad con formas irregulares y con tonos fríos porque proporcionan paz, tranquilidad, el azul tolerancia y el rosa comunicación, amistad y encanto.

El mandala está delimitado por formas poligonales, los planos son abiertos. Predominan las texturas visuales (puntos, planos regulares e irregulares superpuestos). Observamos el sol con el símbolo de la paz. El texto sigue las direcciones de las rectas. Como vemos en el apartado anterior, la alumna ha relacionado de forma extensa las formas con los colores y su significado; y como ya expondré más adelante, no está de acuerdo con la parte negativa del violeta, como le sucede a la mayoría de sus compañeros, con la parte negativa de los colores.

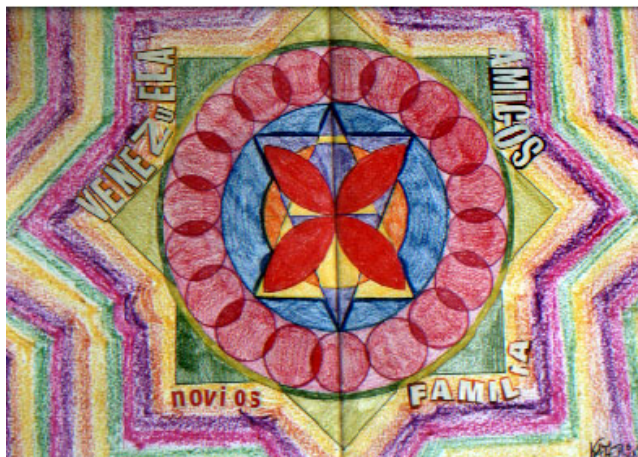
Nº 10. Alumno



El triángulo verde: esperanza, más oscuro en el centro porque es cuando la alcanzas; el triángulo rojo: pasión; hexágono morado: magia, equilibrio, el círculo amarillo: alegría, vida, los círculos morados y rosas: aire festivo y el fondo azul el cielo.

Dibujo centrado, simetría dominante, geométrica, registra equilibrio y solidez. Predominan los tonos fríos, el color rojo del triángulo destaca en la composición. Los mantras que escribe el alumno son: amigos, familia, el mundo (demasiado cerca del borde en la parte inferior izquierda), y mis tortugas.

Nº 11. Alumna procedente de Venezuela



Mi explicación del color es libre y personal: el rojo representa el amor, el amarillo con el morado, la unión de la fuerza del segundo con la iluminación del amarillo; naranja fertilidad y prosperidad, azul felicidad, rosa y morado la unión del rosa con la protección del morado; por último el verde esperanza.

Durante el proceso del ejercicio, la alumna manifestó que echaba de menos su país, Venezuela, parte de su familia que seguía residiendo allí y a sus amigos. Aunque no estaba descontenta con el colegio y su situación actual en España, quería volver lo más pronto posible y quedarse.

Como vemos es una composición con un espacio lleno, las formas resultan agobiantes, se amontonan, los textos se pierden entre ellas; no hay espacios que predominen sobre otros.

Nº 12. Alumno



He puesto Ira y Odio porque los llevo dentro, aunque no lo demuestro porque tengo control. El mandala representa mi descontento con el mundo y mi resignación. El color rojo-ira, odio y control; el naranja- energía, valor, ambición y confianza; el amarillo-libertad.

Es una composición en la que predomina el sentimiento, el alumno (procedente de Colombia) nos ha mostrado y contado su estado de ánimo sin reparos. La imagen, con esos ojos como de enfado y las alas, alrededor del fondo rojo ejerce una sensación de agresividad. Es curioso como el alumno nos habla de ese odio contenido por el control, pero que al fin al cabo lleva dentro, y como se observa que a través de este ejercicio el puede sacarlo fuera, sin herir a nadie, ni a el mismo, sin tener que controlarse.

OTROS DATOS OBSERVADOS

Significado de los colores:

El significado personal que los alumnos/as asignan a los colores es el siguiente:

ROJO

Amor:10; Pasión:8; Fuerza:6; Resistencia:3; Sensualidad:2; Impulsividad:1; Mal carácter:1; Ira:1; Odio:1; Independencia:1; Evitar querer dominar a los demás:1

VERDE

Esperanza: 10; Equilibrio físico y mental: 6; Voluntad: 2; Naturaleza: 2; Fuerza: 2; Seguridad: 2; Alegría: 1

AZUL

Calma:17; Paz:8; Tranquilidad:1; Amistad:2; Seguridad:2; Sinceridad:2; Juego:1; Tolerancia:1; Exteriorizar sentimientos:1; Sensibilidad:1

VIOLETA

Magia: 5; Inspiración: 3; Igualdad: 1; Mística: 1; Melancolía: 1; Positivo: 1; Transformación: 1

ROSA

Amistad: 4; Comunicación: 3; Humor: 2; Paz: 2; Energía: 1; Magia: 1; Inspiración: 1; Bondad: 1; Equilibrio: 1; Armonía: 1

NARANJA

Energía: 7; Optimismo: 5; Valor: 2; Confianza: 2; Ambición: 1; Autoestima: 1;

Satisfacción: 1; Actividad: 1; Alegría: 1

AMARILLO

Alegría: 22; Libertad: 6; Luz: 3; Sol: 3; Sabiduría: 3; Vida: 2; Energía: 2; Diversión: 1;

Fantasía: 1; Dinero: 1; Buenas vibraciones: 1

MORADO

Magia: 2; Misterio: 1; Pena: 1; Espiritualidad: 1; Intriga: 1

BLANCO

Esperanza: 2.

NEGRO

Tristeza: 3; Parte oscura: 2; Miedos: 2; Oscuridad: 1

AÑIL

Intuición: 1

Formas que los propios alumnos/as relacionan con conceptos:

Cuadrado: Alegría, amigos, familia, sinceridad.

Triángulo: familia, esperanza (verde), pasión (rojo)

Círculo: poder, alegría (amarillo), cielo (azul).

Estrella: calma.

Alumnos/as que han dividido el mandala: 2

Alumnos/as que han utilizado el Ying-Yang: 1

Datos de interés:

- Algunas de las alumnas mencionan la tristeza por amores a distancia.
- Vemos que algunos alumnos/as incluyen fotografías de sus ídolos, amigos, fotografías de fiestas.....
- Casi ningún alumno/a refleja su parte negativa o la expuesta en la hoja (tabla de colores).

Los que han reflejado su opinión sobre la psicología de los colores, no están de acuerdo con la parte negativa de los colores sobre todo del amarillo (envidia: 5), el rojo (odio, ira:3), azul (aburrimiento:3), verde (falta de sinceridad:4), rosa (egoísmo:1).

- La mayoría aunque hacen el mandala siguiendo la primera opción, la justifican haciendo referencia a la psicología del color expuesta en la fotocopia.
- La mayoría hace el mandala de forma intuitiva, pero dando mucha importancia a la estética.
- La tipografía tiene demasiado colorido.

Explicación sobre las opciones:

La explicación que los alumnos/as justifican, sobre las opciones para diseñar un mandala, son las siguientes:

1ª opción: Relajarse, saber lo que se siente, conocerse, para hacerlo más estético, pintar con los colores que quieres y ver si concuerdan con la hoja, no les gustan las imposiciones, le gusta la intuición, el azar.

2ª opción: mejorar en algunos aspectos.

Formas de los mandalas en total²²⁰:

- Circular: 25.
- Formas irregulares: 8.
- Cuadrado: 5.
- Poligonal: 3.

Formas dentro de los mandalas:

- Mixto: 24.
- Curvas: 8
- Rectas: 8.

Palabras más destacadas:

- Amistad: 26; Amor: 22; Alegría: 12; Paz: 10; Libertad: 10.
- Familia: 6; Diversión: 5; Sinceridad: 5.
- Felicidad: 3; Dinero: 3; Música: 3, Sensibilidad: 3

²²⁰ En estos tres últimos apartados se realiza la valoración con todos los trabajos realizados en total en ambas clases, por los alumnos/as.

-Fiesta: 2; Cariño: 2; Mundo: 2; Novios: 2; Odio: 2; Vivir: 2; Respeto: 2; Igualdad: 2
-1: Ordenador; Valor; Tolerancia; Armonía; Fuerza; Guerra; Estudiar; Verdad; Miedo;
No; Tristeza; Pobreza; Locura; Diversión; Tranquilidad; Físico; Felicidad; Orden;
Internet; Luz; Humildad; Presión; Móvil; España; Ira; Obsesión; Conducir; Salud;
Guerra; Confianza.

CONCLUSIÓN

La actitud de los alumnos/as, durante el desarrollo del trabajo ha sido muy positiva; los beneficios que se han logrado en general, han sido los siguientes: contacto con su esencia, desarrollo de la paciencia, explorar y conocer el interior, aceptarse y quererse más, entender las distintas visiones y significados sobre los mandalas según cada cultura.

Los alumnos/as manifestaron que durante el proceso habían llegado a un estado de relajación y ha sentirse más alerta ante los hechos que sucedían a su alrededor.

También se sintieron representados, y animados a buscar su propia individualidad y manifestar su creatividad.

Respecto a la parte técnica, en general los alumnos/as han dado importancia a la parte estética; en cuanto a los procedimientos, las técnicas seleccionadas, en su mayoría han sido rotuladores y lápices de colores. El soporte “cartulina” normalmente de color blanco. La presentación y el acabado de los trabajos han sido correctos, en general, valorándose la limpieza y la transparencia en la composición.

En la mayoría vemos un esfuerzo por el uso de la tipografía, la variación en los tipos de letra, abusando en general de los colores; y en algunos casos no resulta muy legible el texto en general.

CAPÍTULO X

La publicidad

Técnicas visuales

Visión crítica sobre los estereotipos

CAPÍTULO X

LA PUBLICIDAD

Introducción

La primera finalidad de la publicidad es atraer la atención del receptor, para ello el publicitario tiene que buscar las formas correctas de enviar el mensaje. La publicidad se basa en la comunicación, esta se produce dentro de un círculo en que el emisor en este caso el publicitario prepara la comunicación con el contenido de la misma, a través de un medio (en este trabajo nos hemos centrado en las revistas como medio de comunicación), y al final se encuentra el receptor, o persona que recibe el mensaje.

Si analizamos la historia de la publicidad observamos como a finales del s.XIX se crean las primeras marcas comerciales, produciéndose una especie de modernización dentro de este medio. Nos encontramos estudiosos del tema como Pierre Martineau²²¹, que en 1957 descubrió la importancia de la emoción y de la motivación inconsciente: “La reacción de los humanos ante todos los productos no es sólo racional, sino también irracional”. Simultáneamente David Ogilvy, y partiendo de la idea anterior, creó la escuela de la “imagen de marca”; el ser portador de las mismas indica deseo de apropiarse de los atributos que simbolizan.

La publicidad se centra con mucha frecuencia en las motivaciones para que las personas consuman. Basándonos en los llamados objetivos del esfuerzo humano de Maslow, los anuncios contendrán:

- a) Productos que satisfagan necesidades fisiológicas.
- b) Que faciliten prestigio.
- c) Que ofrezcan seguridad.
- d) Que denoten dominio.
- e) Que confirmen la satisfacción en sí mismo
- f) Que proporcionen aceptación.
- g) Que aseguren independencia.

No tenemos que olvidar otros factores que se tienen en cuenta, como los temas de los que los seres humanos suelen huir como: el dolor, el hambre, el temor, el aburrimiento,

²²¹ Martineau, P. (1957): “*La Motivación en Publicidad. Una guía para la estrategia publicitaria*”, Barcelona. Francisco Casanovas Editor, 1964, p: 24.

la falta de amor, la soledad, el sufrimiento; etc. Y las que tiende a buscar: el poder, la aventura, la ternura, la seguridad, el bienestar, el amor, la intimidad, el respeto, etc.

Primera propuesta “Técnicas visuales”

La primera propuesta se centra en la idea de los opuestos, en el reconocimiento por parte del alumnado de dos maneras distintas de representar las cosas. Es más fácil reconocer la simetría si la comparamos con la asimetría, la simplicidad si la analizamos con la complejidad, etc. Se partirá de las técnicas visuales mencionadas por Dondis²²², después de un análisis de las mismas.

Se inicia el ejercicio con un análisis de la publicidad y el medio elegido son las revistas por la facilidad de adquisición y manejo por parte del alumnado. La revista es un medio impreso y como tal posee la capacidad de perdurar; en ellas el anuncio se ve obligado a competir, no ya con el resto de la publicidad, sino también con el contenido de los artículos publicados, y su objetivo es hacerse visible.

Es importante que el alumnado estudie y visualice cualquier tema, que se sienta libre en opinar y realizar críticas sobre el contenido y las imágenes. Que pueda construir una realidad próxima a su mundo, realidad vetada en otras asignaturas y en normalmente en el entorno escolar. En la etapa adolescente se experimenta con los sentimientos y las emociones, las hormonas están en plena efervescencia; por lo que es importante no tratar temas como el sexo como un tabú y que el adolescente se pueda expresar libremente. Mediante este tipo de trabajos podemos analizar y sacar conclusiones de la actitud de esta etapa hacia el sexo. Es importante recordar que durante la adolescencia es importante la actitud de los amigos sobre la conducta sexual, tendiendo cada individuo a seleccionar sus amistades con actitudes sexuales similares a las suyas.

No hay que olvidar el alto número de embarazos normalmente mayor cuanto más jóvenes empiecen su actividad sexual, así como el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual.

Normalmente la sexualidad se presenta como una fuerza interna que no es fácil de definir ni de controlar, el adolescente a veces se siente impulsado fuera de sí mismo, es la tendencia sexual que fuertemente le lleva a buscar el placer. Todo esto nos revela la

²²² Dondis, D, A (1992): “*Sintaxis de la imagen*”; Méjico, G. Gili, pp: 131-147.

importancia de la educación y a la libertad de expresión en esta materia para poder eliminar barreras y también actitudes erróneas que pueden llevar a los jóvenes a situaciones indeseables y consecuencias negativas. Los/las educadores tenemos que fomentar una sexualidad responsable.

Otro punto importante es la definición de la identidad sexual; el experimentar sexualmente forma parte del desarrollo normal, este comportamiento puede llevarse a cabo con miembros del mismo sexo o del sexo opuesto. A muchos adolescentes lo primero puede causarles ansiedad, les preocupa su orientación sexual. Cambios recientes de la sociedad lleva a que muchos de estos jóvenes se sienta más cómodos ante su orientación; pero no olvidemos que todavía hay muchos prejuicios ante la homosexualidad que impiden aún al individuo abrirse sin conllevar cierto sufrimiento.

En esta propuesta además de la importancia del contenido, el alumno/na no solo se debe centrar en las técnicas visuales, sino que estas le deben de servir de recurso para que el mensaje sea efectivo. No debe de olvidar que el contenido va unido a la forma y que su función es comunicar, expresar y describir dicho contenido de la mejor manera posible, este elemento es importante en la composición, pero en ella actúan otros de carácter más subjetivo, por lo que todos los elementos sean visuales o no deben ir en una misma dirección y con un mismo fin.

Se crea un diseño a partir de planos, líneas, contornos, colores, diferentes texturas., etc.; todos estos elementos interactúan y pretenden dar un significado. Entre toda esta información visual y el mensaje concreto, aparece otro elemento que juega un papel fundamental, la funcionalidad. La claridad del mensaje es el objetivo principal de la composición, estética y funcionalidad van unidas.

Objetivos generales en esta propuesta:

Analizar los distintos elementos que intervienen en la comunicación, crear un diseño y darle un significado, aplicar distintas técnicas visuales como recurso en la construcción de una composición, asimilar formas distintas de representar y comparar los resultados, valorar la importancia de la imagen junto al contenido y la claridad del mensaje y entender la finalidad de la publicidad.

Segunda propuesta “Visión crítica sobre los estereotipos”

Una de las ventajas al analizar la publicidad es que nos permite trabajar con los alumnos/as en un terreno fundamental en el que deben ser críticos, como son los estereotipos. Estos son imágenes mentales de carácter simplificado y con escasos detalles sobre un grupo de gente que tienen en común ciertas cualidades, habilidades y características. Estas imágenes son aceptadas por la mayoría como un modelo de conducta. Normalmente tienen un sentido negativo, considerándose que son creencias ilógicas que solo se pueden modificar mediante la educación.

En esta propuesta se pretende que el alumnado tenga una visión crítica sobre un anuncio en concreto, después de haber estudiado diferentes estereotipos evidentes en nuestra sociedad y visibles en anuncios procedentes de revistas con distintas temáticas.

LOS ESTEREOTIPOS Y SU PRESENCIA EN LA PUBLICIDAD

Los medios de comunicación utilizan las técnicas de percepción con el fin de lograr una postura activa del receptor. Recibimos centenares de estímulos pero solo somos conscientes de una parte de ellos, los medios de comunicación utilizan muchos estímulos en un mensaje pero refuerzan ciertos aspectos que llaman la atención.

Para la realización de la siguiente propuesta se realizó un análisis previo sobre los estereotipos más frecuentes en el mundo de la publicidad.

Los estereotipos traducen una determinada clase de valores, ofrecen desde el punto de vista psicológico, una concepción simplificada y comúnmente aceptada por un grupo sobre un personaje. Los más comunes son: la mujer y el hombre como objeto de consumo, el arte para espíritus refinados, la promoción del sexo, desigualdad entre sexos, manifestaciones sexistas, el uso del famoso, el papel de los niños/as, la imagen de la tercera edad y discriminación sexo-social

Para la publicidad **la mujer** es uno de sus mejores medios para conseguir sus propios fines, por una parte como destinataria de una serie de productos y por otra como un adorno y objeto persuasivo para promocionar una serie de objetos de consumo como automóviles, bebidas alcohólicas, ropa masculina, etc. La publicidad coge del entorno en el que se mueve la distribución de los papeles sociales en función del sexo y las

normas de conducta que éste lleva asociadas; es sexista porque se incluye en una sociedad sexista que juega con una doble moral y un doble lenguaje.

La publicidad dirigida a la mujer tiende siempre a dejarla en su papel apenas oculto de mujer-objeto. Es muy frecuente la mujer como símbolo erótico lo que permite relacionar el consumo de un determinado producto con las expectativas de satisfacer las necesidades sexuales.

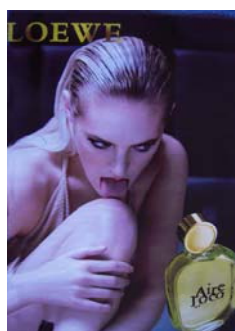
Pero todo esto lo presenta la publicidad de una forma indirecta, se insinúa, se sugiere, evitando así dañar por decirlo de alguna manera la moral de los espectadores. Crea un mundo de promesas inalcanzables utópicas donde el espectador se recrea.

Respecto **al niño/a** la publicidad no sólo ve un importante consumidor actual, sino también que está trabajando para el futuro, una vez creado el hábito de consumo, es más fácil cambiarlo ante nuevas necesidades. Hay que diferenciar dos tipos de publicidad infantil, la publicidad con niño (será a través de su encanto y ternura por donde le llegue el mensaje al receptor) y la publicidad para el niño (donde más se recurre a la fantasía-realidad). No olvidemos que también explota los modelos de comportamiento social respecto a los diferentes géneros, fomentando ciertas conductas infantiles en un sentido u otro, sobre todo si coincide con una deficiente formación de los padres o una determinada concepción de los roles de cada género. El mundo de la publicidad y el marketing suele recurrir a una fórmula que da resultados muy positivos. La unión de productos exclusivos promocionados por un personaje popular, público o famoso, esto se ha convertido en una tendencia con la cual las marcas han intentado transmitir ciertos valores.

La **tercera edad** es un segmento que podríamos decir que está un tanto olvidado, ya que no les llega la mayoría de los mensajes y por lo tanto una serie de productos, este se debe al actual obsesión por lo joven, virtud que se relaciona con la belleza y a otros factores como a que las personas que elaboran las campañas son más jóvenes y a que sigue vigente la idea de que hay que hacer llegar sus mensajes a generaciones más jóvenes, porque serán consumidores durante mucho más tiempo. Por fortuna cada vez vemos más anuncios en los que los protagonistas son personas mayores, y no son sólo referidos a temas de salud o pensiones.

La publicidad está más sujeta a las pautas de comportamiento que aportan mayores beneficios a las clases dominantes, manteniendo determinados roles sociales que actúan como factores discriminadores de parte de la sociedad.

Por ejemplo el mensaje publicitario puede ser utilizado como mensaje antirracista o por el contrario manifestar sentimientos xenófobos. Por otro lado tenemos la **discriminación sexual** en la que se reducen a las personas a la condición de objetos eróticos, sobre todo como ya se ha mencionado siendo la mujer la más perjudicada; aunque la presencia del hombre-objeto empieza a ser un recurso habitual. También se observa la **discriminación sexo-social**, sobre todo en la publicidad de juguetes.



1



2



3



4

Ejemplos²²³: **1.** Promoción del sexo; **2.** La mujer y el hombre como objeto de consumo; **3.** El uso del famoso; **4.** Desigualdad entre sexos, manifestaciones sexistas.

Objetivos generales para esta propuesta:

Analizar los distintos estereotipos más frecuentes en publicidad, descubrir los medios de que se sirve la publicidad para transmitir estereotipos, analizar el impacto de la publicidad en la sociedad, ser conscientes de la influencia de la publicidad para tomar nuestras propias decisiones y tener una postura crítica frente a los medios que nos rodean.

²²³ Los ejemplos de anuncios publicitarios utilizados en este apartado pertenecen a trabajos entregados por los alumnos/as.

PRIMERA PROPUESTA

TÉCNICAS VISUALES

Realizar dos anuncios publicitarios para que formen parte de una revista, recurriendo a un mínimo de tres de las técnicas visuales anteriormente presentadas y utilizando sus opuestos en el segundo trabajo.

-Técnica: libre (el alumno/a podrá utilizar todos los recursos necesarios para conseguir su idea).

-Presentación: a mano o por ordenador. Soporte: cartulina A4

-Imágenes: buscar en distintos medios, o a realizar por el alumnado.

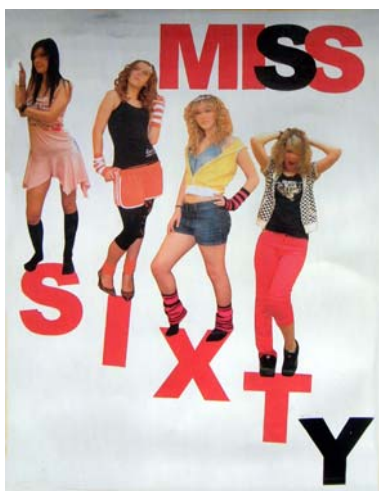
-Marca/producto: ficticios o ya existentes en el mercado.

LA OBRA Y LA PALABRA

Estos trabajos corresponden a los alumnos/as de 4ºESO. Como veremos durante el análisis de las propuestas presentadas, los propios alumnos/as participan como modelos en la realización de las imágenes; por lo que se han difuminado los rostros para mantener el anonimato.

La explicación que el alumno/a hace de su trabajo se muestra con texto en *Itálica*.

Nº1. Alumna



Los anuncios se refieren a una marca de ropa “Miss Sixty” (la marca está escrita en inglés, la palabra MISS significa señorita, es un sustantivo femenino y la palabra SIXTY sesenta, adjetivo/sustantivo), ya existente, es una línea juvenil y moderna. Tanto la tipografía como vestuario son creación mía.

En el primer anuncio el fondo es neutro (blanco) para resaltar más el texto, la palabra SIXTY está diseñada en forma de escalera para situar a las modelos (las chicas que aparecen en la imagen son compañeras de clase). La ropa de las chicas es colorida con la idea de mostrar la locura adolescente y juvenil, además siguen un orden según la tonalidad de su pelo de más oscuro a más claro. La composición consta de dos acentos: el primero en la “S” de la palabra MISS y el segundo en la “Y de la palabra SIXTY.



Detalle ampliado

En el segundo anuncio he elegido un fondo con perspectiva muy diferente al anterior; las modelos se encuentra en una selva, están saltado sobre una poza llena de cocodrilos dispuestos a comerselas.

Lo que quiero expresar con esta pose es que mientras una chica lleve la marca anunciada da igual lo que le pueda pasar. La marca se encuentra tatuada en la piel de los cocodrilos a modo de repetición y camuflaje.

Las técnicas visuales que he usado:

Anuncio 1

- Fondo neutro (plano)
- Acento (texto)
- Exageración (exagerando el texto)
- Pasividad (las modelos posan sobre el texto)

Anuncio 2

- Fondo con perspectiva
- Sin acento
- La marca está camuflada
- Movimiento (las chicas saltando)
- Repetición de la marca

Es interesante observar la importancia que se le da al estilo a la hora de vestir, como ya veremos en otros anuncios, en esta etapa adolescente uno de los factores en la búsqueda de la identidad, es definirse dentro de una estética concreta con la ropa y los

complementos; se busca pertenecer a un determinado grupo. Normalmente estos grupos están asociados a un estilo de música, muchos de ellos tienen complementos propios e incluso su lenguaje. En este caso la marca representa un estilo juvenil, que no parece asociado a ninguna tribu en concreto; como nos afirma la alumna es una ropa moderna para jóvenes.

En este trabajo es destacable la presencia de la alumna autora del trabajo y tres compañeras de clase pertenecientes a su entorno más próximo; para actuar como modelos y participar en el escenario de los anuncios. Permitir y dar opción a los alumnos/as para crear y construir su propio mundo ante cualquier propuesta, les ofrece no solo libertad a la hora de expresarse, también conseguimos que su interés ante la proposición dada sea mayor. Como comentaremos más adelante la idea de participar los compañeros en el proceso de creación en los anuncios ha sido un recurso bastante utilizado.

Respecto al diseño y uso de las técnicas la alumna ha mostrado gran interés en su aplicación. Vemos un buen resultado entre las dos polaridades tanto en el uso de la tipografía, como en la elección de las poses de las figurantes y su ubicación (1º: a destacar la colocación de las modelos en el primer anuncio encima de cada letra en sentido ascendente como si fuera una escalera; 2º: la actitud energética y desafiante de las chicas frente a la amenaza del cocodrilo, ante la cual ellas se enfrentan sin miedo gracias a su vestimenta).

Nº2. Alumno



He elegido la marca de preservativos “Durex” por ser la más conocida dentro de los medios de comunicación; respecto al producto me parece necesario ampliar la

información sobre la distintas protecciones para practicar sexo seguro; ya que aunque parece que los jóvenes estamos informados al respecto, creo que no es así, sobre todo en cuanto a un uso correcto como en este caso del preservativo.

El primer anuncio tiene de fondo la bandera Gay²²⁴, mi intención no es resaltar este colectivo, sino incluirlo como uno más, como vemos en la foto central la relación entre parejas se representa de forma ambigua, incluyendo una visión un poco general de los distintos tipos de parejas. La imagen en blanco y negro está compuesta por cuatro sujetos, dos chicos y dos chicas (compañeros de clase) con una pose con intención sensual y un tanto erótica; los personajes de los extremos muestran un preservativo cada uno, y la pareja del centro tienen uno (está en color para resaltarlo a modo de acento) en la boca de ambos mientras se besan.

Vemos la técnica de la repetición en la marca, pero variando el cuerpo de la letra para que no resulte monotonó. Como slogan²²⁵ he puesto la palabra PROTEGETE en mayúsculas y diferentes colores por la importancia de su significado en este tema.

En la segunda composición he puesto un fondo rojo con una especie de rotura en la parte superior central. Vemos tres imágenes siguiendo la misma temática que en el anterior, recorriendo una diagonal descendente. La marca está en la parte inferior izquierda con un cuerpo de gran tamaño un tanto exagerado, la parte superior plantea al espectador una cuestión con la frase “Donde te lleve un beso...”

En estos anuncios es importante la intervención preventiva que enfoca el alumno, lo importante es protegerse. También muestra claramente las distintas orientaciones en sus trabajos, por lo que no solo se ha centrado en lo anterior sino también en la importancia de aceptar las distintas orientaciones sexuales. Muestra un alto grado de madurez y respeto a su postura no solo en cuanto al contenido también en el uso de las imágenes empezando por la elección de fondo de los colores de la bandera gay.

²²⁴ La bandera gay o bandera de arco iris ha sido utilizada como símbolo del orgullo gay y lésbico desde la década de los '70. Los diferentes colores simbolizan la diversidad en la *comunidad gay* y sus colores son utilizados a menudo en marchas por reclamos. Nació en los Estados Unidos, pero ahora es utilizada en todo el mundo.

²²⁵ Palabra o frase corta que refuerza la marca.

Los personajes que intervienen en las fotografías son el propio alumno y compañeros de clase, el alumno ha tenido libertad a la hora de expresar la actitud de los sujetos. Me llama la atención el hecho de que los personajes lleven el uniforme del colegio, quizás es un acto reivindicativo un tanto rebelde por parte del alumno. He de aclarar que el contenido de estos anuncios puede no coincidir del todo con los valores e ideales del centro; me he permitido este margen de libertad y por lo tanto al alumno al considerar que es un tema en el que por los motivos explicados anteriormente, no podemos cortar entre comillas la expresión del alumno.

Nº3. Alumno



El producto que anuncio son preservativos de la marca Durex, en el primero no he puesto ningún acento, en el segundo la “E” del texto aparece en blanco contrastando con el resto del texto en negro. En este la fotos están en la parte superior equilibrando el peso del acomposición la presencia del texto “Placer, seguridad, control”, terminos relacionados con el contenido del mensaje. En el primer anuncio las imágenes abarcan toda la composición y el texto se va alternando arriba y abajo. En ambos se muestra la sexualidad entre ambos sexos.

La intención de este trabajo es similar al anterior, de ahí la presentación a continuación para poder observar mejor las ideas presentadas por el alumno. La diferencia principal es que en este caso las imágenes son sacadas de internet, todas están cargadas de actitudes eróticas y diferentes orientaciones sexuales. Como vemos en el de la derecha el placer está unido a la protección con palabras como “seguridad” y “control”. El

producto “preservativo” es de la misma marca “Durex”, es una de las más anunciadas en televisión y por lo tanto es normal su elección ya que es conocida socialmente.

Respecto al diseño en ambos es sencillo, las técnicas usadas están claras; se ha centrado más en el mensaje que en la distribución de los elementos.

Nº4. Alumna. Primer anuncio



Estos dos trabajos representan el primer anuncio, están pensados con la misma intención, el contenido es similar: la marca en rojo arriba a la izquierda y las dos imágenes de arriba del chico son las mismas. Este mira a la chica desde la parte de arriba con gesto sonriente.

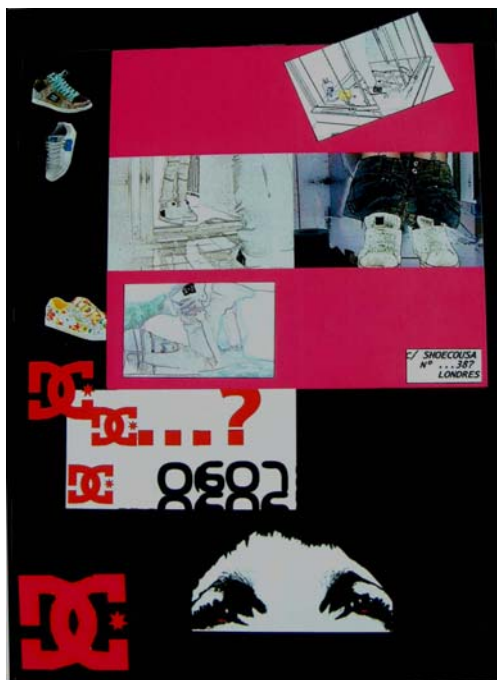
Lo que varía son las fotografías de la chica: en el anuncio de la izquierda en ambas va vestida más de sport, el escenario es urbano y está sonriendo con una actitud alegre; a las imágenes les he aplicado el filtro de solarizado para dar una sensación más moderna y desenfadada.

En el de la derecha en las dos imágenes su vestimenta es más elegante y aunque sus poses son similares excepto por la presencia del columpio, cambian sus gestos, siendo más serios. Por último para los fondos he elegido un fondo de día y otro de noche.

He puesto los dos anuncios para mostrar dos ideas distintas con un contenido similar, las técnicas visuales son las mismas: simetría, regularidad, predictibilidad, coherencia, realismo y continuidad.

La alumna se ha inspirado en la marca *Dolce & Gabbana* y su colección de zapatillas deportivas del año 2009; diseñando su propia marca, y añadiendo una estrella al logotipo.

Los protagonistas en todas las escenas son la propia alumna y su hermano. Se ha centrado en el valor que transmiten las imágenes, sus escenarios, los gestos y poses de los personajes. No aparece ningún texto solo el logotipo. Las composiciones son simétricas y siguen un orden, el contenido de las imágenes es evidente por su realismo aunque algunas tengan algún retoque.



Anuncio opuesto

En el anuncio contrario a los expuestos, he utilizado menos realismo y por tanto menor grado de iconicidad; en las pequeñas imágenes aparecen distintos personajes con las zapatillas en distintas situaciones de la vida cotidiana, como en el baño, la entrada de una casa, en la cama; para reflejar como los personajes siempre las llevan puestas porque forman parte de su vida. Las técnicas visuales son las opuestas al anterior: asimetría, irregularidad, espontaneidad, variación, distorsión y episodicidad.

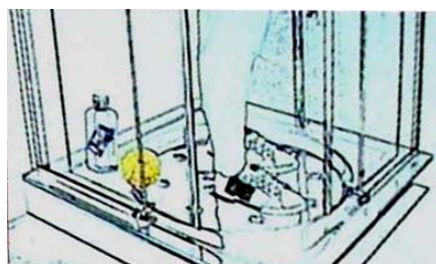
La alumna ha equilibrado muy bien las fuerzas y pesos de la composición, no parece haber ningún orden realzando lo inesperado, de ahí su espontaneidad. A pesar de percibir una desconexión de los elementos, estos forman parte de un único mensaje. Respecto a las imágenes lo importante es el significado y sus contextos, no su realismo ni los detalles; así como la variación de los temas, aunque las zapatillas no dejan de ser el tema dominante.

Como podemos ver los elementos presentes son las siluetas de zapatillas en la parte superior y central izquierda; la repetición del logotipo en la zona inferior izquierda, unos puntos suspensivos y un interrogante (cuestiona al espectador) más unos números (no se deja constancia de su significado); una mirada en blanco y negro con un brillo rojo en los ojos, aparentemente de una chica en un primer plano.

Respecto a las imágenes que aparecen sobre el fondo magenta (centro de interés: las zapatillas):

- La primera arriba a la derecha (plano medio) que en la composición está girada (detalle A ampliado y sin girar) el personaje está con las zapatillas en la ducha, es interesante observar como la alumna ha dejado un elemento en color que parece una esponja.
- Respecto a las centrales (planos medios), la primera (detalle B ampliado) vemos la zona inferior de las piernas de dos personajes que se encuentran en la entrada de una casa. En la segunda el personaje se sitúa en el cuarto de baño.

Detalles ampliados



A



B

La última tomada en un plano medio largo, el sujeto aparece tumbado en la cama en actitud relajada cogiéndose una pierna. Junto a esta imagen en el lado derecho la alumna incluye una dirección: “C/Shoecousa....nº38? Londres”; quizás su intención ha sido situar toda la acción en una ciudad como Londres, para dar una visión más cosmopolita al producto.

La idea que nos quiere reflejar la alumna es como las zapatillas forma parte de la vida rutinaria de estos jóvenes, aportando contextos inusuales como nota de atención como el cuarto de baño o la cama, para asociar la idea de que son un complemento básico.

Nº5. Alumna



En el primer anuncio he querido representar el “mundo converse”, todo lo que nos rodea son zapatillas. Se puede jugar en cualquier escenario pero he elegido un parque infantil porque es un entorno que sugiere diversión. Se puede jugar en la piscina de bolas (estas las he sustituido por montones de zapatillas), en un tobogán (dos zapatillas a gran escala), con una gran pelota con la marca inscrita, etc.

La modelo (compañera de clase) posa sentada con ropa blanca y actitud alegre y con ropa negra y enfada; la intención es representar dos mundos y dos emociones y sea cual sea la que sientas siempre estas con Converse.

El segundo anuncio es todo lo contrario sobre todo en dos conceptos, actividad y complejidad. Es sencillo en cuanto al número de elementos presentes, la zapatilla y el interruptor y la relación entre estos y el texto “a solo un paso”, refleja que tener estas zapatillas está a un paso tan fácil como encender un interruptor.

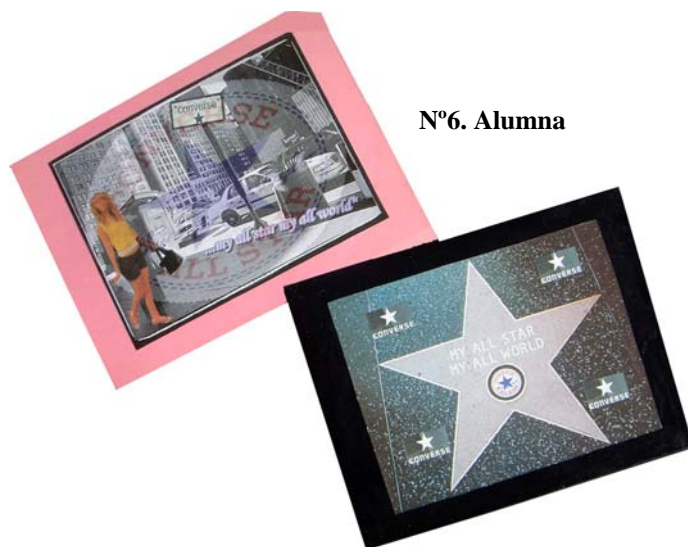
La alumna ha elegido como producto las zapatillas de la marca *Converse All Star*, esta marca procede de USA, están muy de moda actualmente entre los jóvenes, las zapatillas son de uso cotidiano y callejero, la imagen que vende es un *look* juvenil y desenfadado. Las propuestas en el diseño son muy amplias desde diseños geométricos, estampados florales, totalmente metálicas o con algunas partes metálicas, diferentes detalles decorativos y algunos estampados grafiteros. Actualmente el precio está en torno a 40 euros de media, las de menor precio.

He hecho referencia al coste por la relación que hace la alumna en el segundo trabajo entre las zapatillas y el interruptor, dando a entender que es un producto accesible para

todo el mundo. Después de constatar información sobre diseños y costo, hay colecciones que rondan precios entre 60 y 100 euros aproximadamente, no es que sea desproporcionado en relación a como está el calzado en general, pero tampoco es que se pueda considerar un producto al alcance de todos. Es verdad que si analizamos la presencia de este producto entre los jóvenes podemos observar que actualmente tienen mucho éxito ya que la mayoría de mis alumnos/as las lleva, incluso aunque sus estilos a la hora de vestirse sean diferentes.

La alumna ha hecho una referencia a la relación del producto con las emociones, la modelo en el primer anuncio muestra dos estados de ánimo distintos, pero como parte de su identidad son las zapatillas y eso la hace sentir bien, es como si este elemento en sí la protegiese.

Sobre las aplicaciones compositivas la alumna ha representado muy claramente los opuestos de complejidad en el primer anuncio y simplicidad en el segundo, este último no solo por la escasa presencia de elementos también por la supresión del color. La técnica de actividad que vemos en ese mundo de juego, cargado de zapatillas de colores se contrapone con la pasividad de la zapatilla y el interruptor (dos elementos que interactúan, llevando al espectador a plantearse la cuestión que nos propone la alumna “a un solo paso”). En el primer anuncio observamos un texto en la zapatilla roja de gran escala “*Is not a shoe*”, el texto que está en inglés significa “no es un zapato”, entendió que la alumna ha querido diferenciar el producto y con ello ensalzar el que sea una zapatilla.



Nº6. Alumna

El producto que anuncio son las zapatillas “Converse All Star”; en el primero vemos a una chica joven (compañera de clase) vestida de forma juvenil con las zapatillas paseando por la ciudad, la modelo tiene el color original como acento mientras que el fondo está en blanco y negro; encima pero transparente está el logotipo de la marca. La imagen de la ciudad con un plano general da perspectiva y los coches y la modelo caminando sugieren actividad.

En el segundo vemos la estrella en el paseo de la fama, es un anuncio que sugiere pasividad y sensación de plano, sin perspectiva. Es un diseño mas sencillo que el anterior.

En las dos composiciones se resalta el texto: my all star my all world.....

Las técnicas utilizadas son: actividad- pasividad, perspectiva-plano, exageración-reticencia, acento-neutralidad, transparencia-opacidad.

Ya hemos visto en el ejemplo anterior la importancia de este complemento en los jóvenes, en este caso en el segundo anuncio la marca es tan importante que está representada en el paseo de la fama.

En el primer anuncio la modelo se pasea con un estilo juvenil e informal con las zapatillas anunciadas a todo color por un escenario urbano que podemos ver a través del logotipo transparente, que como una ventana y ocupando toda la imagen nos lo muestra. El nombre de la marca y la estrella aparece de nuevo como letrero en una señal vertical sobre la acera. Parece que el personaje se siente inmerso en un mundo que se mueve y gira en torno a esta marca de zapatillas.

Nº7. Alumno



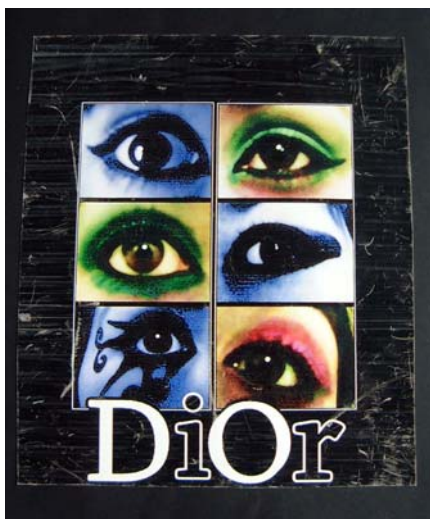
La primera composición es en blanco y negro, vemos una fotografía en la zona superior izquierda de unas zapatillas (como decoración tiene la estatua de la libertad y Nueva York de fondo), y en la parte inferior derecha la marca con una inclinación visual que provoca una lectura como si el texto fuese a salir de la página. En el segundo las fotografías seleccionadas para realizarlo, sugieren actividad, el texto en diagonal se sale del fondo naranja, y tiene un acento en la letra “A” cambiando no solo el color a azul, también la tipografía. En el fondo observamos dos destellos de luz en la parte superior izquierda y en la inferior derecha, la textura imita a un puzzle.

En este caso “Adidas” es una compañía multinacional alemana de artículos deportivos, es una marca muy reconocida. Este tipo de producto propio del mundo del deporte normalmente está más presente en la vida de los chicos que en la de las chicas, hecho que se puede observar al analizar sus comportamientos en momentos como el recreo, la actividad física es significativamente mayor entre los chicos que dedican todo este tiempo a actividades como el fútbol y el baloncesto, mientras que las adolescentes no se implican en ninguna tarea física, son más pasivas, se centran en el diálogo o trabajos académicos. Es interesante recordar que realizar deporte incrementa la autoestima y reduce la tendencia a desarrollar comportamientos peligrosos. Las actividades físicas pueden contribuir a la prevención de problemas de salud y mejorar la calidad de vida de los escolares. Estamos en un momento en el que el interés por llevar una dieta sana y entender la importancia que tiene el ejercicio, son tareas que ya se inculcan en los colegios desde infantil a los alumnos/as y a las familias; con el fin de evitar problemas como la obesidad, derivados por la tendencia actual al sedentarismo físico y al aumento en los países desarrollados del consumo la llamada comida basura.

Tras lo expuesto y al ver las diferencias de género sería importante analizar si estas se deben por lo menos en parte a la educación, a los medios de comunicación, que en mayor o en menor medida contribuyen a que todavía se relacione más el deporte con el género masculino. Esto contribuye negativamente por las razones anteriormente expuestas a las chicas que socialmente no sienten esta necesidad sobre todo en esta etapa; como veremos más adelante esta necesidad se va creando poco a poco sobre todo por la influencia negativa que ejerce la publicidad, en torno a las chicas jóvenes y a la

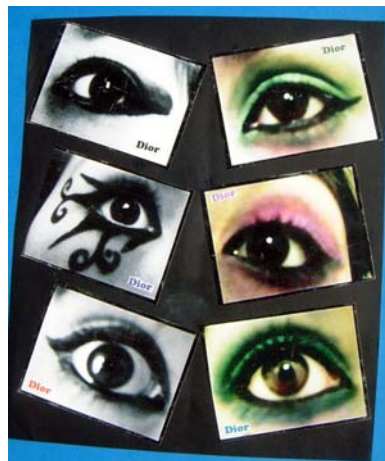
mujer en sí, pero no desde un punto de vista relacionado con la salud, sino con lo que su imagen es decir su estética se refiere.

Nº8. Alumna



En este anuncio las fotografías se disponen de manera vertical en dos columnas siguiendo una simetría que se rompe a la hora de alternar las imágenes viradas en azul con las imágenes en color. En la parte de abajo en el centro vemos el nombre de la marca con el cuerpo de la letra de gran tamaño, combinando letra con relleno con letra en línea, para descargar con este efecto un poco el peso visual del texto.

En la segunda composición las fotografías están giradas, no siguiendo un patrón tan simétrico como en el anterior. En vez de alternar las imágenes según su tonalidad, en este caso las de blanco y negro están situadas en el lateral izquierdo y las de color en el derecho. La marca aparece con un cuerpo pequeño en un lateral de cada fotografía en diferentes colores.



Anuncio opuesto

Los recursos utilizados son: Continuidad (fotografías)- Episodicidad, Sutileza- Audacia, Exageración (con el texto)- Reticencia.

La alumna ha experimentado con los filtros y otros mandos del Photoshop para modificar los tonos, y elementos como el brillo y el contraste; como resultado una gran variedad de imágenes, todas sacadas con un plano detalle y formato rectangular. En el segundo trabajo ha optado por una serie de imágenes en blanco y negro que se contraponen con las

de color. Las fotografías siguen un orden que se rompe ligeramente en la segunda presentación con la inclusión de los giros. El texto que en la primera parte vemos con un cuerpo exagerado y gran protagonismo, se pierde repitiéndose en cada mirada de forma casi desapercibida.

Nº9. Alumna



La alumna solo deja constancia sobre el escenario de la segunda composición, para el cual han intervenido compañeras de clase. La marca “Rimmel” que se asociaría a una máscara de pestañas, la alumna la ha usado para anunciar pintauñas.

En el primer anuncio la fotografía elegida por la alumna es un primer plano donde varios diseños de uñas pintadas toman el protagonismo; esta idea se refuerza con el mensaje (arriba a la izquierda) que sigue a la marca “Imagina, crea”. En el segundo anuncio la imagen ha sido realizada por la alumna, las protagonistas son sus compañeras. El plano medio y la disposición de las manos nos dan un enfoque más personal e incluso con una visión mas de grupo que en la anterior fotografía a pesar de que en ésta estén las manos encima unas de otras. Esta idea mas cercana a la personalidad de cada uno que a la estética en sí, se constata con el texto (margen superior izquierdo) “seas como seas”.



Nº10. Alumna

El anuncio está compuesto por seis fotografías viradas en un tono sepia y colocadas de forma simétrica; tres de estas imágenes se centran en los productos de cosmética (sombras de ojos, pintalabios y pinta uñas en planos generales) respecto a las otras tres por un lado unas manos, un primer plano de unos labios y un plano medio de una modelo con efecto maquillaje.

El texto en forma de cruz sigue el corte de las fotografías y tiene un efecto de transparencia.

El fondo representa a una gran ciudad que solo vemos parcialmente ya que el destello de luz que nace desde la zona inferior central oculta gran parte de la imagen; este es de color morado y magenta ya que estos colores representan normalmente a productos femeninos.



Anuncio opuesto

Del centro en la zona inferior como elemento estrella tenemos la barra de pintalabios. El nombre de la marca se repite dibujando el marco de la composición.

Este último trabajo como los tres anteriores también anuncia productos de cosmética, en este caso también de otra prestigiosa marca “Bourjois”. He presentado las propuestas juntas por su relación temática, y como se ha podido observar hay similitudes respecto al diseño; pero lo más destacable que estos trabajos han sido realizados por alumnas. En ninguna de las propuestas presentadas en su momento, había ningún producto relacionado con la cosmética en todo lo que a su marco se refiere, realizado por un chico. Este campo está socialmente más arraigado en la mujer, como ya vemos y mencionado en otro apartado, la imagen, la estética, la presencia, términos como la

perfección, estar guapa y otros estereotipos se reflejan constantemente en medios como la publicidad. Esta última juega un importante papel en la transmisión de modelos y su influencia es poderosa.

CONCLUSIÓN

Como hemos podido observar hay bastantes trabajos (nº1, nº2, nº4, nº5 y nº 6), en los cuales los alumnos/as han decidido tomar partido como modelos y por decirlo de alguna manera como actores en la creación de los escenarios fotográficos que aparecen en su composición. Esta actitud les permite crear su propio ambiente con libertad y les beneficia provocando en ellos/as una mayor motivación en el desarrollo del ejercicio.

La libertad antes mencionada también se refleja en la elección de los temas, como vemos en los trabajos (nº2 y 3), en los cuales se enfoca la temática del sexo de una forma abierta y con respeto a las diferentes orientaciones. Si queremos que los adolescentes se tomen en serio puntos tan importantes como la protección ante las enfermedades de transmisión sexual, el hecho de impedir los embarazos no deseados o el respeto por las distintas manifestaciones sexuales; necesitan poder comunicar y expresar sus ideas y posturas sin sentirse recriminados.

Un tema muy presente en esta etapa son los complementos, la ropa y las zapatillas son referentes que construyen la identidad del adolescente, los relacionan con sus emociones y les hacen sentirse dentro de su círculo. Aunque solo un alumno elige como producto unas zapatillas de deporte (nº7), como ya se ha mencionado es significativo el interés que los chicos tienen por el deporte en general poco visible en las chicas; estas se decantan más por la presencia de productos de cosmética (nº8, nº9, nº10). Esto último lleva a la reflexión de que las chicas se centran más en temas de estética e imagen que los chicos, aunque por el contrario no le den tanta importancia al cuidado físico; enfermedades como la anorexia son más frecuentes en ellas aunque como analizaremos más adelante sectores como el de la publicidad ejerce un papel negativo en este tema.

Respecto a las técnicas visuales más frecuentes tenemos el acento sobre todo jugando con el texto, la reiteración tanto en el contenido como en las imágenes, la asimetría y la continuidad estas dos últimas más presentes con las fotografías; por

supuesto sus opuestos. La mayoría del alumnado representa marcas ya conocidas, solo en los trabajos (nº1, nº4) las marcas son ficticias.

SEGUNDA PROPUESTA

VISIÓN CRÍTICA SOBRE LOS ESTEREOTIPOS

Partiendo de un anuncio publicitario analizar la presencia de estereotipos, para posteriormente realizar una nueva versión del anuncio con una visión crítica.

Recursos y pasos a seguir:

- Elección por parte del alumno/a de un anuncio publicitario que forme parte de una revista (Marca/producto: existentes en el mercado)
- Analizar el diseño de la composición y profundizar en los estereotipos presentes en el anuncio.
- Diseñar un nuevo anuncio con una intención crítica.
- Técnica: libre (el alumno/a podrá utilizar todos los recursos necesarios para conseguir su idea)
- Presentación: a mano o por ordenador. Soporte: cartulina A4
- Imágenes: buscar en distintos medios, o a realizar por el alumnado.

LA OBRA Y LA PALABRA

Estos trabajos corresponden a los alumnos/as del curso 4ºESO. Previamente al desarrollo de esta propuesta se les explicó y luego se les aportó un resumen sobre los siguientes puntos: percepción visual, camuflaje, grados de iconicidad, imágenes polisémicas y polisémicas, estereotipos frecuentes, y por último realizaron varios análisis de diferentes anuncios a nivel denotativo y connotativo.

Texto: (de izquierda a derecha y de arriba abajo)-D^a Dolores García López: falleció maltratada por su marido alcohólico. A los treinta y dos años de edad; hijos, padres y hermanas te recuerdan.- D^a Sara Amusátegui de la Cierva, fallecida por coma etílico a los quince años de edad; tus padres, hermanas primos y abuelos te recuerdan. – D^o Ángel Martín de la Peña, fallecido “esquizofrénico” por mezcla pastillas y alcohol, a los cuarenta y cinco años de edad; tus hijos, madre y hermanos te recuerdan. – Sin nombre, fallecido “solo” en la calle bajo los efectos del alcohol. - D^a María de la Cruz Sánchez, fallecida en un accidente de tráfico bajo los efectos del alcohol. A los diecinueve años de edad; tus hermanos, padres y amigos te recuerdan. Don Tomás Aguilar Alfaro fallecido por cirrosis. A los cuarenta y tres años de edad; tu mujer e hijos te recuerdan.

Nº2. Alumno



El alumno parte de la portada de la revista “top auto”, la temática de esta revista se centra en el mundo del automóvil. Este mundo todavía hoy día se vende como un sector perteneciente al género masculino, donde la imagen de la mujer se ofrece como un objeto; nos basta con analizar la foto de la portada donde se asocia un coche con una mujer con poca vestimenta y pose erótica, y se potencian sus atributos físicos. Es un enfoque claramente discriminatorio hacia la mujer.

El alumno ha querido hacer una crítica con un toque irónico, reforzando una idea opuesta al anuncio original: una mujer con un físico que no sigue los patrones establecidos en la

sociedad actual, donde se vende la delgadez, algunas veces extrema y un cuerpo perfecto de gimnasio. El bikini es menos sugerente que el que lleva la modelo del primer anuncio. El texto refuerza la intención del alumno: Presentamos el nuevo Lexus GS el placer es nuestro; que cara..., que senos..., que cuerpo..., pon el motor en marcha.

Nº3. Alumno



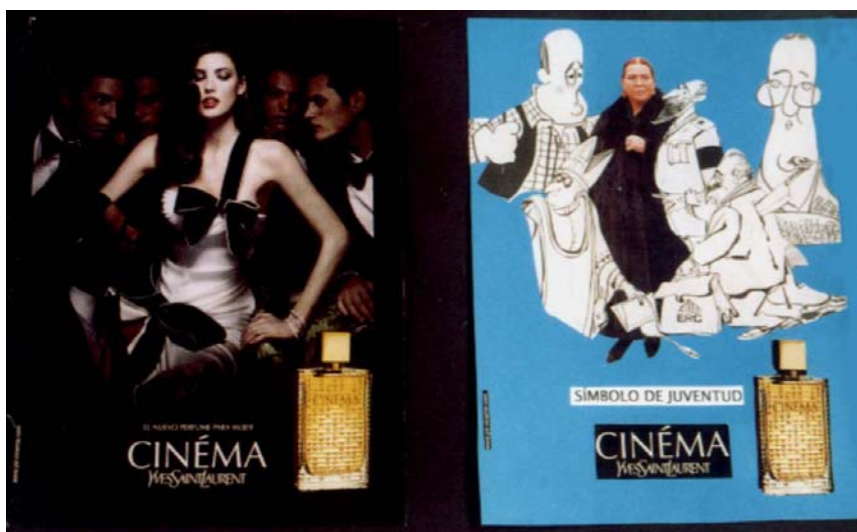
El anuncio del que parte el alumno sigue en algunos aspectos la línea del anterior: relacionar la posesión de un coche en este caso de alta gama con el hecho de conseguir en tu vida amor, representado por la rosa roja, a una mujer, la relacionamos por la fotografía de la bota roja con tacón fino, el primer plano de unos labios femeninos con pintalabios rojo, y otro primer plano de un escote, todo esto nos lleva a imaginarnos la imagen de una mujer sofisticada, llamativa y presumiblemente guapa, y una fotografía central en primer plano de una copa aparentemente con alcohol, aunque esta observación depende del espectador.

En todas las fotos empezando por el coche (el coche rojo contrasta con el escenario en blanco y negro) predomina el color rojo, produciendo diferentes sensaciones al espectador, como energía, velocidad y pasión

En la segunda propuesta la intención es la misma pero se sustituye la imagen de mujer/objeto por la de hombre/objeto: vemos arriba a la derecha la fotografía en un primer plano de un hombre en ropa interior, la misma imagen de una copa, un bote de

colonia en la zona central, tres fotos en blanco y negro (mirada, reloj y como en el primer anuncio un primer plano de unos labios en este caso masculinos). Como podemos observar los estereotipos y las conductas son similares al anterior pero cambiando de género. El resultado es igual de criticable ya que el mensaje en ambos es discriminatorio.

Nº4. Alumna



El anuncio de partida nos ofrece una imagen de una mujer joven vestida de forma elegante, un tanto pomposa, vestido con escote palabra de honor y grandes lazos, para la pose que tiene. Esto junto con la expresión de su cara connotan poder y una actitud dominante frente a los hombres que la rodean, estos muestran una mirada centrada en ella como si estuvieran hipnotizados. El vestuario de los hombres también es elegante van de traje con pajarita. El producto anunciado es una colonia femenina “Cinema,; como vemos en el diseño del frasco predominan las formas rectas, tanto el tapón como el frasco tienen forma de prisma; este diseño rompe con la típica línea más femenina de formas orgánicas, líneas onduladas que se asocian a los productos para la mujer. El fondo oscuro que envuelve la escena refuerza el mensaje para transmitir conceptos como elegancia, estilo, y riqueza.

En la segunda composición el enfoque de la alumna es un tanto irónico y con sentido del humor: en el centro vemos a una famosa “Sara Montiel” con un abrigo de piel, rodeada en este caso por unos personajes (caricaturas de gente famosa recogidas de

diferentes periódicos). La colocación es similar a la anterior, pero en esta ocasión ya no se reflejan términos como elegancia y estilo.

Junto al producto vemos el texto: “Símbolo de juventud”, otro mensaje que en cierto modo critica la imagen del primer anuncio donde la juventud y la belleza forman parte del ideal usuario para esta colonia.

Nº5. Alumno. Anuncio original



El anuncio que el alumno ha elegido relaciona el consumo de bebidas alcohólicas con la imagen de una mujer semidesnuda cubierta por un mantón blanco que deja al descubierto su brazos y piernas. Tiene una pose sensual y está sobre la arena de una playa aparentemente tropical, vemos parte de una palmera asomarse por el lado superior izquierdo. De fondo la vista del mar con un cielo cargado de unos naranjas muy forzados. Este escenario relaciona el producto con una situación relajada, de bienestar y nuevas experiencias muy atrayentes para el espectador.

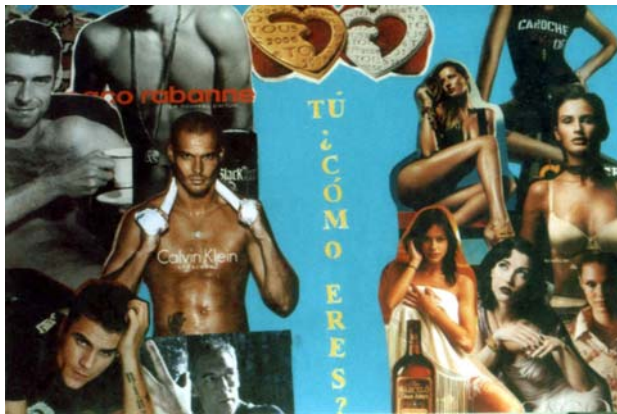
La composición es muy simbólica, el eje central es la rosa con el capullo de color negro y junto a su tallo unas gotas de sangre que representan a la muerte; la flor está colocada sobre una lápida y toda la obra gira en torno a esta imagen y la frialdad que nos sugiere la piedra. A su alrededor tenemos fotografías de bebidas alcohólicas, las siluetas del producto anunciado aparecen en el lado superior derecho, en otro imagen vemos la basura que se genera con el botellón.



Nueva versión

A la derecha la fotografía en blanco y negro de persona ebria sola en la calle, y en la zona inferior dos imágenes también en blanco y negro lo cual aumenta la sensación de miedo, de unas tumbas que nos invitan a pensar en la última consecuencia del consumo de alcohol “la muerte”.

Nº6. Alumna



En este caso la alumna nos ha presentado en una misma composición las imágenes que nos suele ofrecer la publicidad sobre el hombre-objeto (lado izquierdo) y la mujer-objeto (lado derecho), separadas por un interrogante que le plantea al espectador: Tú ¿Cómo eres?

Como podemos analizar tanto el hombre como la mujer tienen una imagen de culto al cuerpo, son figuras modeladas que siguen la estética actual. La belleza y las formas perfectas, las poses sensuales e incluso eróticas son las más usuales para relacionarlas con el producto, creando en el espectador ciertas necesidades y expectativas irreales.

Nº7. Alumna



La crítica tiene un toque de humor, vemos como el vestido tan elegante aparece casi cubierto por una porción de queso, que representa el nuevo nombre de la marca que la alumna ha creado en inglés “*Cheese*”. Sustituye el nombre de la diseñadora “*Carolina Herrera*”. El diseño del frasco de colonia se convierte en un queso dejando así la elegancia del producto original; sustituye todos los frascos que había en el primer escenario por ratoncitos blancos que parecen querer acaparar al producto y a la modelo que se muestra encima de la silla en una actitud de defensa frente a los nuevos personajes.

Nº8. Alumna. Anuncio original



En este caso la alumna ha elegido un anuncio sobre un producto de belleza; el texto en la parte superior derecha nos habla del resultado como siempre sorprendente y casi milagroso de su aplicación, en este caso se centra en mujer de mediana edad, en torno a los 50. Primero nos confirma como a las mujeres de esa edad le ensanchan la cintura y el vientre, e incluso a las mujeres delgadas (para no excluir a ninguna); como vemos ya el mensaje crea una necesidad. Después nos confirman la eficacia de su aplicación para terminar el mensaje con la frase “bonita silueta”.

La modelo es delgada, y por supuesto con un vientre plano, el cual vemos al descubierto. Tiene una pose y unos gestos que muestran felicidad y seguridad en sí misma. Es una mujer que no refleja la edad para la que nos ofrecen el producto, parece más joven y sigue el ideal de belleza actual. La ropa es moderna y juvenil, aportando a la modelo un estilo que no se suele asociar con en esta franja de edad, sobre todo por los vaqueros con la cintura baja, este tipo de corte no suele favorecer porque requiere un cuerpo que casi nadie tiene según va acumulando años. Toda esta imagen lleva a crear una necesidad no solo a las chicas jóvenes, también como vemos el mercado incluye a las mujeres maduras.

El diseño sigue los mismos patrones que en el anterior, lo que cambia es el contenido y por supuesto la modelo.

El texto que parece en el margen superior derecho: “a los 20 años debemos estar delgadas, con medidas 90x60x90, y utilizamos cremas para conseguirlo, porque siempre hay algo que sobra. Gordins te ayudará a perder esos kilos hasta llegar a tu peso ideal.

Te ayuda el poder de la piedras negras.”

Abajo a la derecha: “probado por personas de 20 años. www. Gordins.

Lazo.com.

Abajo a la izquierda: es cierto que con Gordins la vida es diferente.”



Nueva versión

La composición parte de un fondo algo transparente con diferentes imágenes todas relacionadas con comida basura hamburguesas, patatas fritas, dulces, distintos refrescos, etc. La silueta de la modelo en el lateral izquierdo nos muestra una mujer joven anoréxica, enfermedad que padecen muchos jóvenes sobre todo chicas en la cual uno de sus síntomas más evidentes es la extrema delgadez; junto a ella la silueta del producto con un diseño un tanto vulgar en comparación con el original, donde aparece la ilustración de una chica rubia con curvas que se contrapone con la imagen de la modelo. El nombre del producto “Gordins” se aproxima al adjetivo “gorda” y muestra una crítica y oposición al producto original “Clarins que se centra en el adjetivo “delgada”.

Nº9. Alumna



El producto anunciado es una máquina de depilar (*Silk-epil de Braun*). Como personaje vemos a una modelo sonriendo, sentada mostrando sus piernas que están perfectamente depiladas, el fondo es neutro y aparecen en el margen superior izquierdo unas pompas con un ritmo decreciente, una de ellas se posa sobre la mujer.

En la parte inferior el texto hace referencia a las cualidades y utilidades del producto.

Como opuesto la alumna nos ofrece a la misma mujer pero en este caso ya no está depilada sino todo lo contrario (vemos el vello con claridad) y no por eso deja de estar con la misma sonrisa. Sustituye las pompas por estrellas con el mismo ritmo, y junto a ellas una frase significativa “mujeres reales al poder”. La alumna nos ofrece la imagen de la mujer cotidiana y real, lejos de la que nos refleja la publicidad.

El texto en la parte inferior: sustituye el nombre de la máquina “*Silk-epil*” por “Sinun-pelín”, y en oposición al texto real muestra el siguiente: disfruta durante un día de unas piernas medianamente suaves. ¿Estás harta de depilarte constantemente para no parecer un chau-chau?, ¿Tus vecinos se quejan de tus gritos de dolor diario?, Lo sentimos, pero no deberías perder la práctica. Utiliza Sinun-pelín que hace el mismo efecto que cualquier cachivache similar, porque ninguna depilación es definitiva. www.vivalabellezareal.dp

Nº10. Alumno

La crítica se centra en la sustitución de unos modelos que siguen el patrón de belleza ideal por una especie de caricatura de unos monstruos, que muestran una expresión un tanto ridícula muy distinta a la seguridad que nos ofrecen la pareja.



Sustituye el nombre de la fragancia “red delicious” por “red horribilons”, como en casos anteriores se juega con los adjetivos, en este caso delicioso se convierte en horrible.

Nº11. Alumno

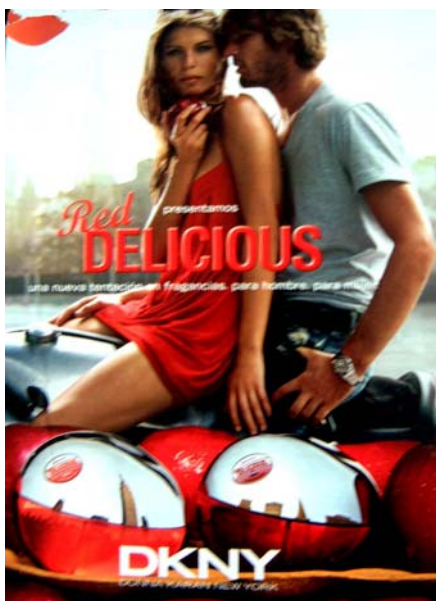


El alumno ha elegido un anuncio sobre una fragancia, el contexto en el que se muestra tiene un fondo plano con colores cálidos, por una parte la zona verde representa el campo y la parte naranja el cielo. La flor que observamos como elemento principal en la zona centro-izquierda, es similar al diseño del frasco; a su alrededor vuelan tres mariposas de diferentes colores. Su presencia confiere a la composición un aire todavía más natural, aumentando la sensación frescor.

En la segunda composición ha creado un nuevo escenario opuesto al original en los siguientes puntos: predominan los tonos fríos frente a los cálidos, sustituye las mariposas por moscas no solo en la ambientación, estas también aparecen en la caja del producto. El nombre de la colonia pasa de llamarse “Flor” a “Florecilla”, y en el de su creadora “Agata Ruiz de la Prada” sustituye el último apellido por “Braga”.

El diseño por planos del primero pasa a tener fondos con texturas muy diferenciadas cielo/tierra, la flor protagonista se convierte en una silueta realizada con hilos de colores. El collage realizado por el alumno muestra un gran estudio en el diseño, la distribución y elección de los elementos, la presencia de las moscas para anunciar un producto como la colonia, rompe con la imagen típica que nos ofrecen estos productos de limpieza, pureza y elegancia.

Nº12. Alumna



Como ya vimos en el ejemplo nº 9, la intención también se basa en la sustitución de los modelos por un personaje en este caso de un cuento infantil, llamado “Blancanieves”. Como ya sabemos en el cuento de Blancanieves se narra que muerde una manzana que está envenenada, en la imagen tiene la manzana en la mano, y la alumna ha realizado una comparación ya que relaciona este elemento con el producto “el frasco de colonia imita en cuanto a la fragancia y a la forma a una manzana”. El fondo elegido muestra

una zona urbana sacando al personaje de su contexto habitual “el bosque”, y llevándole a uno que hace que llame la atención del espectador.

CONCLUSIÓN

Como se puede analizar el alumnado ha realizado un análisis sobre los estereotipos más comunes en publicidad; ha tenido una visión global crítica sobre esta realidad siendo más sensible a determinados temas como:

- a) la mujer como objeto de consumo (nº2, nº3, nº4, nº5), en el nº6 también vemos la imagen del hombre-objeto, en el nº10 y nº12 se parte del mismo anuncio (una pareja de modelos que siguen los patrones estéticos actuales).
- b) seguir la línea opuesta al anuncio original (nº3 el producto es un coche de color rojo, alrededor aparecen diferentes fotos de complementos e imágenes femeninas y alcohol, se sobreentiende por el contexto que dicho producto es para los hombres y la pretensión del alumno es la misma pero a la inversa).
- c) la ironía está presente en la mayoría de las propuestas (n2, nº4, nº7, nº9, nº10, nº11, nº12) tanto en las imágenes seleccionadas como en el juego que se realiza con el texto.

CAPÍTULO XI

El dibujo y la fotografía como expresión de nuestra existencia

*Sensaciones a través del **carboncillo***

La mirada y el dibujo

***Jugando** con Chema Madoz*

CAPÍTULO XI

EL DIBUJO Y LA FOTOGRAFÍA COMO EXPRESIÓN DE NUESTRA EXISTENCIA

Introducción

“El dibujo es un modo de entrar en contacto con la energía del tema representado, tanto si el tema es una naturaleza muerta, una figura o un estado interior.” Pat Allen (1995)

A medida que los estudiantes van creciendo los dibujos se vuelven cada vez más diferenciados, esto se debe a que aumenta su capacidad cognitiva de procesar la información y tienen mayor experiencia, tanto de su propio mundo, como con los dibujos ajenos (de adultos y artistas). Durante esta etapa de formación gráfica, los adolescentes no consiguen emular la complejidad de los objetos que les rodea, de los dibujos ajenos. Esta situación les produce una gran insatisfacción, quieren que sus dibujos tengan mayor grado de complejidad y perfección, más detalles. Alteran sus composiciones, con el fin de que se parezcan más a los objetos del mundo exterior.

Cuando los niños empiezan a dibujar y pintar lo hacen sin ninguna inhibición; pero a medida que se acercan a la secundaria; se hacen más conscientes de su propia obra artística, su forma de expresarse ya no es tan espontánea. Además empiezan a desarrollar una conciencia crítica.

Por estas razones, tomar prestadas imágenes de terceros suele motivar saltos en el proceso de desarrollo. Además hay indicios, de que casi todas las imágenes que dibujamos o interpretamos de forma plástica, toma algo de imágenes gráficas ajenas. Estos motivos son los principales para que el punto de partida de las propuestas presentadas en este capítulo, sea partir en el caso de la primera de una serie de grabados realizados por Goya, la segunda de imágenes²²⁶ fotográficas del artista John Garrett y en la tercera de la obra fotográfica del artista Chema Madoz. Una de las importantes²²⁷

²²⁶ Las propuestas planteadas se basan en el lenguaje del dibujo, pero las imágenes que los alumnos/as tienen que interpretar se centran en dos disciplinas, la fotografía y el grabado. Una de las intenciones en este capítulo es introducir al alumnado en lenguajes que no son tan cotidianos para ellos/as.

²²⁷ Lowenfeld, V - Brittain, L. W (1980): “*Desarrollo de la capacidad creadora*”; Biblioteca de Cultura Pedagógica. Editorial Kapelusz. Segunda Edición, p: 246.

tareas de la educación artística durante la escuela secundaria, y en especial durante la primera parte de ésta, es proporcionar los medios para que el joven pueda continuar utilizando el arte, y conservando la confianza en sus propios medios de expresión (Lowenfeld, V - Brittain, L; 1980:246).

El lenguaje del dibujo sería menos rico si no se tomaran prestadas otras imágenes, que son formas gráficas de carácter cultural que lo enriquecen. Dibujar “con el estilo de” o realizar cosas siguiendo el ejemplo de algún artista, forma parte crucial de la enseñanza del arte. Eso sí, el trabajo sumiso de copias de composiciones ajenas puede perjudicar en determinados aspectos el desarrollo de ciertas aptitudes.

Las propuestas de trabajo planteadas, no pretenden que alumno/a realicen una copia fiel de la obra de una serie de artistas, sino sentar unas bases que permitan estimular el desarrollo de su capacidad de dibujar o realizar fotografías: informar de las ideas, estilos, dotes expresivas, técnicas, problemas, procesos y aptitudes de los artistas profesionales. Trabajar con el estilo de un artista es quizás la mejor manera que los alumnos/as aprendan a dibujar en un estilo original y personal. Por lo menos dicho trabajo servirá para que adquieran un gusto por el estilo artístico. Puede ayudarles a entender la función y la producción del estilo en el arte.

“Además de enseñar²²⁸ a los jóvenes las técnicas del dibujo de observación y la importancia de la creatividad, la expresividad y la imaginación, un programa educativo de dibujo debería tener que fijarse otros objetivos. Debería fomentar la adquisición de ese conocimiento del mundo que revelan las obras de los artistas, desde Leonardo a De Kooning.” (2004: 19)

No hay que olvidar que dibujar obras de arte es un buen ejercicio para la memoria visual y nos ofrece la posibilidad de trabar un contacto estrecho con la obra en sí. Por no olvidar, el momento en que dejando de lado su material, los alumnos/as se plantean qué es lo que hace de una pintura, fotografía o de cualquier manifestación artística una obra maestra.

El dibujo (Pain, S; Jarreau, G²²⁹. 1994:140) está en relación directa con la forma del objeto. Al dibujar se inscriben sobre el papel los trazos de los gestos que corresponden

²²⁸ Wilson, B. Hurwitz, A. Wilson, M (2004): “La enseñanza del dibujo a partir del arte” p: 19, Barcelona. Paidós.

²²⁹ Pain, S; Jarreau, G (1994): “Una psicoterapia por el arte”. Teoría y técnica; Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, p: 140.

al recorrido de la mirada que sigue el contorno de los objetos concretos o de sus representaciones gráficas. El dibujo es entonces una actividad analítico-sintética: el sujeto desmonta una imagen en unidades de movimientos no significativos para construir inmediatamente una representación compleja cuyo significado emerge de las relaciones topológicas entre las partes.

De acuerdo M. Fernández Cao²³⁰:

“... la actividad gráfica y su producto, el dibujo, son por ello conductas complementarias, particularmente complejas, que competen a la vez al dominio de la expresión de la persona, y también al de la comunicación del sujeto consigo mismo y con el prójimo.

En la primera acepción el dibujo cuenta lo que soy porque mis movimientos me pertenecen y porque los trazos así producidos son la expresión y la traducción momentánea de mi existencia, de mi pensamiento, de mi interioridad.

Este valor del dibujo como signo y expresión de nuestra persona, emparenta la actividad gráfica y su producto, el dibujo, como todo sistema simbólico de comunicación; es mediación entre lo que pertenece al sujeto, entre el mundo interior de la persona, y el mundo exterior, el de los objetos, el que no pertenece al sujeto.

El dibujo es un soporte donde se mezclan y se estructuran los valores del objeto y los valores de la persona. Es la concreción de un diálogo inconsciente que intenta conciliar las exigencias del sujeto y las del objeto, diálogo que organiza el conocimiento y permite reducir la diferencia entre el yo y el no yo.” (2006:115-116)

Una de las diferencias del dibujo con la pintura es que la figuración se realiza mediante líneas y el color puede estar del todo ausente. El tiempo de realización de los dibujos es menor que las pinturas. Es una de las técnicas que más se utilizan en arte terapia por la facilidad de acercamiento a la mayoría de las personas y por la rapidez con que se pueden realizar. Por lo tanto no deja de ser interesante trabajar cada tanto el discurso que desarrollan los alumnos/as cuando construyen un dibujo, con el objeto de hacerles tomar consciencia de las nociones que usan para conseguir efectos como la distancia, el punto de vista, la proporción, etcétera.

A pesar de que en la mayoría de las propuestas planteadas en esta tesis, se suelen centrar en dar más relevancia a la autoexpresión, sin interesarse exclusivamente por la calidad

²³⁰ López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística”. Ediciones Tutor, S.A. P: 115-116.

estética de la obra. No hay que olvidar, que como ya se ha mencionado al comienzo de este apartado, en esta etapa del desarrollo del alumnado, el hecho de no conseguir reproducir la realidad que les rodea, con una visión bastante detallista, les puede producir un estado de frustración. Por lo que recibir iniciación artística, y descubrir un talento natural, puede resultar beneficioso y terapéutico, ya que puede fortalecer la confianza en uno mismo y mejorar la autoestima. En consecuencia, las consideraciones estéticas no deben descartarse por completo.

Todos los medios poseen propiedades terapéuticas específicas, pero la técnica propuesta en este capítulo en los dos primeros trabajos es el carboncillo por ser un medio directo y rápido; al permitir realizar trazos amplios, deja lugar a la espontaneidad. Sin olvidar que con el carboncillo se pueden conseguir efectos tonales muy logrados y sutiles.

El carbón proporciona una calidad de línea y de mancha suave o fuerte, difícil de superar en expresividad, transmitiendo más que ningún otro medio, polos opuestos, como la seguridad o la indecisión, la timidez o la fuerza; según la intención del artista.

Para ampliar los recursos a la hora de dibujar, se les ofrece a los alumnos/as la posibilidad de representar con la técnica de los crayones conté, destacando entre ellos, la sanguina por la calidez y suavidad que aporta al dibujo. Además se les anima a usar las tizas o pasteles blancos y negros sobre papel gris o de otros colores de tonos medios.

El dibujo aporta un conocimiento de la realidad interior y exterior, es un recurso de conocimiento por encima de otras técnicas. El dibujo refleja las intenciones de su creación, el proceso de su ejecución, el tiempo se presenta como espacio temporal emocional, es el tiempo del descubrir y percibir a través de la mirada.

Los artistas al dibujar no sólo nos han comunicado y revelado sus visiones del mundo, además han creado nuevas visiones, mundos nuevos, en los cuales las personas pueden sentirse identificadas.

Se les expone a los alumnos/as una **parte teórica**, común a las dos primeras propuestas expuestas en este capítulo. Se les ofrece estos contenidos para facilitar la comprensión de los trabajos propuestos; así como los materiales y recursos necesarios para llevarlo a cabo.

La parte teórica pretende enmarcar una visión general de los siguientes contenidos: distintos tipos de materiales para el dibujo como el carboncillo, las tizas y crayones conté, fabricación y equipo, técnicas de línea a carboncillo, técnicas tonales a carboncillo, la línea como elemento visual de la imagen y maneras de representar las formas.

CARBONCILLO

El dibujo²³¹, todavía hoy, está relacionado para muchas personas a la utilización de técnicas basadas en medios monocromos. Este hecho puede ser debido a que la gran parte de las manifestaciones artísticas se han plasmado dentro de este campo de expresión a lo largo de la historia. Los distintos procedimientos con los que se pueden utilizar los medios monocromos están asociados a una técnica determinada. Así, atendiendo a su estado, podemos hacer dos grandes grupos: las técnicas secas, que aglutinan materiales como el grafito, el carbón, la sanguina, los lápices de color, las ceras, los pasteles, los rotuladores y los bolígrafos, y las húmedas, que están formadas por las tintas, las acuarelas, los *gouaches*, los acrílicos y los óleos.

El carboncillo es una de las técnicas de dibujo más antiguas. Se consigue quemando madera de sauce, de parra o de otro tipo, a altas temperaturas, en recipientes herméticos. De esta manera la madera se carboniza, pero cada palo queda listo para utilizarlo como medio de dibujo.

Cennino Cennini²³² describió esta técnica de dibujo en el s.xv, se ataban palos de sauce formando fardos; se introducían en ollas de barro cerradas herméticamente y estaban durante una noche en el horno del panadero local hasta que ennegrecían. Dos siglos más tarde, Volpato descubrió el siguiente proceso: colocar los trozos de madera de forma apretada en un tubo de hierro sellado con ascuas calientes; calentar después el tubo hasta que se pusiera al rojo y sumergirlo en agua para enfriarlo. Es un medio primitivo usado por los griegos, los romanos, los artistas de la Edad Media y del Renacimiento, con el que proyectaban y dibujaban sus murales, durante este último periodo, les

²³¹ Bargueño, E; Sánchez, M; (2006): *“Dibujo artístico” 1º Bachillerato*, McGraw-Hill. P: 26.

²³² Pintor italiano (1370 - 1440?). Se dedicó al estudio de la pintura de Giotto y, hacia 1390, escribió un *Tratado de la pintura*, donde expuso los principios artísticos y técnicos de su maestro y dio una serie de consejos prácticos a los pintores.

resultaba muy aprovechable porque podían cambiar fácilmente una imagen en la fase de dibujo, borrando con plumas de ave las partes que no fueran de su agrado. Cuando el dibujo estaba concluido, se trabajaba sobre él con pincel, pluma o punta de plata, y los restos de carbón se retiraban con un cepillo. En el siglo XVI cuando se descubrió el fijador, el carboncillo sobre papel blanco y azulado era el medio favorito de los venecianos Tiziano²³³ y Tintoretto²³⁴, mientras Guercino²³⁵ era un entusiasta del carboncillo bañado con aceite de linaza, de esta manera se obtenía un negro más intenso y estable. Hoy en día el artista dibuja al carboncillo para proyectar el tema, la iluminación y la composición; para estudios de figura, principalmente para el tema del desnudo; para proyectos y cartones y para el dibujo inicial de cuadros al óleo, con la ventaja, en este caso, de que el carboncillo se borra fácilmente pasando un trapo, pero deja una señal sutil que permite rectificar o pintar encima sin dificultad.

“Con el carboncillo²³⁶ se pueden conseguir efectos tonales muy logrados y sutiles. El carboncillo permite utilizar el grano del papel para construir los tonos. Utilizando la barra sobre uno de sus lados se puede cubrir una zona rápidamente. Se puede usar también sobre papel fino extendido sobre una madera granulada o sobre papel de lija (método frottage²³⁷), para conseguir otros efectos de textura. Las gradaciones tonales uniformes se pueden obtener al suavizar o aclarar las líneas o tonos a carboncillo con los dedos o con un difumino. Los puntos de luz se pueden marcar con un borrador (goma de pan o de vinilo). El carbón comprimido es ideal para dar los tonos; se puede usar un difumino como medio de dibujo poniéndole polvo de carbón comprimido en la punta.”

A continuación se muestran como ejemplos de las técnicas mencionadas, ejercicios realizados por los alumnos/as, en los que partieron de obras de artistas; de libre elección. Aunque se les pidió que mencionasen la fuente, ninguno lo constató por

²³³ Tiziano (1485 - 1576) pintor italiano del Renacimiento, uno de los mayores exponentes de la Escuela veneciana.

²³⁴ Tintoretto (1518-1594) fue uno de los grandes pintores de la escuela veneciana y probablemente el último gran pintor del Renacimiento italiano.

²³⁵ Guercino (1591-1666) pintor barroco italiano, representa el periodo de transición del clasicismo romano-boloñés al barroco pleno.

²³⁶ Smith, R: opus cit; p: 104-105.

²³⁷ Consiste en colocar hojas de papel sobre diferentes superficies rugosas con relieves y frotar cada hoja con lápices, ceras (blandas o duras), lápices de colores, etcétera.

escrito. La procedencia de los originales normalmente es de Internet, o de libro específicos de las técnicas correspondientes a esta sección.

Como se puede observar a continuación, la gran mayoría son copias con gran grado de realismo. Los alumnos/as se mostraron bastante complacidos ante la libertad de elección tanto del tema como del artista, y se sintieron bastante satisfechos al conseguir obras con bastante perfección técnica.

Carboncillo

Trabajos con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.



Nº1. Alumno



Nº2. Alumna



Nº3. Alumno



Nº4. Alumna



Nº5. Alumno



Nº6. Alumna



Nº7. Alumna



Nº8. Alumna



Nº9. Alumno

Objetivos comunes para la primera y segunda propuesta:

Utilizar el carboncillo como herramienta de exploración, desarrollo y expresión gráfica; conocer y valorar los recursos expresivos y comunicativos que proporciona la técnica del carboncillo; utilizar de forma adecuada los materiales y las técnicas durante el proceso de elaboración de una obra para conseguir dominio y destreza en el manejo de los mismos.

Objetivos generales:

Apreciar en la observación de las obras de arte de diferentes artistas, la influencia de las técnicas y modos de expresión empleados, relacionándolos con su entorno histórico y cultural; conocer y apreciar el valor tanto de las técnicas de expresión tradicionales como el de otras más innovadoras y tecnológicas.

Primera propuesta “Sensaciones a través del carboncillo”

En la primera propuesta se tiene en cuenta que una de las mayores fuentes de documentación, reflexión y de análisis sobre los problemas de aprendizaje del dibujo es la adquisición de conocimientos a través del estudio de los trabajos realizados por los grandes maestros. El dibujo es el soporte de la comprensión y el desarrollo de cualquier obra de arte: pictórica, escultórica o gráfica.

Por consiguiente, es fundamental la constante formación en postulados, teorías artísticas y modos de trabajo desarrollados por artistas reconocidos. A partir de sus conocimientos y sus prácticas nos será más fácil progresar en el entendimiento no sólo de los problemas técnicos, cómo el cálculo de proporciones, las representaciones en

perspectiva, etc., sino también en las ideologías que les motivaron a desarrollar una visión particular de la realidad. La intención en este proyecto es estudiar la obra de Goya y como su estilo se desarrolla cuando el artista se propone metas artísticas y estéticas más ambiciosas.

Para el desarrollo del estilo se tiene que realizar un trabajo riguroso con la finalidad no solo de obtener un estilo personal o entender un estilo cultural, sino también a la producción de obras de arte estéticamente significativas. Analizar la obra de este artista y enfrentar a la técnica y al proceso en estos ejercicios ayudará a los alumnos/as a definir el estilo y sus cualidades expresivas, aunque no asegura que los alumnos/as vayan a realizar obras de arte estéticamente significativas.

La visión que les proporciona la gama de posibilidades creativas de Goya, les sensibiliza con las cuestiones estilísticas del arte y les encamina a la obtención de un estilo personal; que les complementa en la construcción de su identidad.

La obra de Goya nos plantea diferentes cuestiones difíciles de responder, creando un mundo cerrado e infernal donde no percibimos si son sueños o pesadillas, fantasía o realidad. Es un mundo transformado dotado de un énfasis trágico.

Se les expone a los alumnos/as una **parte teórica** para facilitar la comprensión del ejercicio planteado; se les entrega una serie de fotocopias de grabados, de las series que se mencionaran a continuación, para que elijan libremente, uno de ellos.

FRANCISCO DE GOYA Y LUCIENTES

Nace en 1746 en Zaragoza, en un pueblo llamado Fuendetodos; muere en 1828 a los 82 años, en Burdeos, Francia. La evolución de este pintor es continua: su lentitud de aprendizaje y su insatisfacción constante han posibilitado que su búsqueda le convierta en uno de los artistas más expresivos de la historia. De forma general, podemos distinguir dos grandes etapas cromáticas: una primera con predominio de los colores rojos y grises y temas amables, y una segunda de color negro, con motivos dramáticos y sombríos.

Entre toda su producción artística queremos destacar su faceta como dibujante y grabador. Se puede considerar a este artista, junto con Rembrandt y Durero, como los tres grabadores de la historia.

Goya se inicia en el grabado con la elaboración de una serie de estampas al aguafuerte tomando como modelo los cuadros de Velázquez que descubrió en el Palacio Real. La primera serie de grabados que preparó fueron *Los caprichos*, llamados así porque no corresponden a ningún encargo; en ellos se denunciaba no sólo la situación política, sino también las deficiencias culturales de su época. *Los desastres de la guerra* es otra serie de grabados donde denuncia la crueldad bélica en la España de 1810. A los 43 años elaboró la serie de la *Tauromaquia*, de menor transcendencia social pero de gran riqueza artística. Por último, *Los proverbios o Los disparates*, inspirados en la sociedad española, están llenos de imágenes siniestras difíciles de interpretar.

A través de sus manchas y rayados, Goya consigue todos los matices expresivos tanto en los rostros como en los ambientes; con el estudio de la luz dibuja y marca las zonas de mayor interés; con la modulación en las sombras y sus trazados consigue atmósferas misteriosas, llenas de profundidad. Su riqueza tonal crea ambientes espaciosos y figuras con volumen casi escultórico, mientras que las líneas aportan movimiento. La combinación de todos estos recursos con su conocimiento de las técnicas de dibujo y grabado hacen de este artista un buen guía que ilustra de forma didáctica cualquier proceso de aprendizaje.

LOS CAPRICHOS²³⁸

En esta colección de 80²³⁹ grabados al aguafuerte y aguatin²⁴⁰, con algún retoque de buril y punta seca, Goya no presenta tipos locales, sino tipos que se afirman ya en la

²³⁸ Carrete Parrondo, J; Checa Cremades, F; Bozal, V (1992): “*El grabado en España (Siglos XV Y XVIII)*”, SUMMA ARTIS “Historia general del arte XXXI; Espasa Calpe. PP.719-737

²³⁹ Opus, cit.pp:717

²⁴⁰ El huecograbado es una técnica de impresión en la que las líneas y las zonas que se van a imprimir están grabadas en una placa metálica que se entinta y después se limpia.

Par realizar el aguafuerte hay que calentar la plancha metálica y aplicar una base de cera; sobre esta base se traza el dibujo el dibujo con un punzón, una cuchilla o cualquier instrumento de punta que rompa la superficie de la cera, permitiendo que el ácido llegue a la plancha y la muerda. Se entinta la plancha después, de forma que las zonas talladas queden bien impregnadas, se limpia con cuidado la superficie para librarla de la tinta excedente y, a continuación, se coloca en la prensa. Se pone sobre la plancha de

universalidad, sus viejas, sus brujas, sus jóvenes, damas, frailes, majas y prostitutas, pertenecen ya a un patrimonio artístico y cultural, universal, no se han construido pretendiendo registrar o representar a personajes concretos.

Al analizar la temática²⁴¹ de *Los Caprichos*, Sánchez Cantón, de forma restrictiva, estableció cinco grupos que Lafuente Ferrari calificó de arbitrarios: viciosa educación, óptica del cortejo, gentes de pro, brujería y duendes (Lafuente Ferrari²⁴², 1977). Lafuente señala 59 asuntos en el índice temático de *Los Caprichos*, fijando además, para algunos diversos apartados que aumentan el índice en cuatro entradas. Si la clasificación de Sánchez Cantón, podía parecer, como en efecto lo es, excesivamente restrictiva, la de Lafuente con un total de 63 asuntos para 80 estampas, puede dar sensación de mundo fragmentado y anecdótico que no es propio de la colección.

Si en lugar de atender a los grupos temáticos nos fijamos en la nómina de personajes, el resultado es bien claro: no aparecen más de 23, y ello desdoblado en dos a los petimetres (petimetres y petimetras, brujos, brujas jóvenes y brujas viejas), abriendo un apartado para mujeres jóvenes, distinguiendo entre amantes y viejos, etc., lo cual indica que el número de tipos es en verdad más reducido. No sólo el número de tipos es reducido, sino que el predominio de algunos es absoluto-petimetras, ramera y mujeres jóvenes, brujos, brujas, dueñas, frailes, asnos- mientras otros aparecen esporádicamente – alguaciles, borrachos, madres...- de tal manera que resulta imposible elaborar un repertorio empírico de la sociedad madrileña de la época y menos aún de la realidad peninsular. Por otra parte la caracterización de estos tipos es bastante abstracta, y en algunos casos difícil la completa identificación del personaje: el sexo de las brujas y brujos, de duendes es en muchas ocasiones difícil de averiguar.

La pesadilla goyesca se apoya sobre unos ejes bien concretos, mundos de fantasía y alusiones de realidad: las brujas, la mala vida y el cortejo, la caricatura y la sátira.

papel de imprimir humedecido y, asegurándonos de que el papel no se mueve ni está arrugado, se pasa por la prensa y se despega con mucho cuidado.

Para determinar zonas de sombra, puede aplicarse la técnica de la mediatinta, en la que el barniz se espolvorea con serrín, antes de sumergir la plancha en el ácido.

Ver: Calvo, S; Díaz, E (1996): "Educación Plástica y Visual" 4ºESO. McGraw-Hill. P: 56.

²⁴¹ Opus, cit. pp: 718-721

²⁴² Lafuente Ferrari, E (1977): "*Los Caprichos de Goya*". Barcelona, Gustavo Gilí.

LOS DESASTRES DE LA GUERRA

Goya numeró los grabados según un orden propio y enseñó un ejemplar a su amigo Juan Agustín Ceán Bermúdez, ejemplar que llevaba ya el conocido título *Fatales consecuencias de la sangrienta guerra en España con Buonaparte. Y otros caprichos enfáticos en 85 estampas. Inventadas, dibuxadas y grabadas por el pintor original D. Francisco de Goya y Lucientes. En Madrid*. La colección se compone de 82 estampas de *Los desastres* y tres más de prisioneros o encadenados. Los tres grandes temas son: la guerra, el hambre y la represión.

Las primeras 64 estampas constituyen una reflexión plástica sobre el horror, la crueldad y la muerte. La guerra es para el artista una tragedia, en el más estricto y menos retórico sentido de la palabra, y los acontecimientos transmitidos o narrados se inscriben en ese horizonte trágico, alcanzan un énfasis extremo e insoportable, no sólo para su autor, Goya, también para nosotros, que contemplamos sus grabados.

Al igual que en *Los Caprichos*, ahora con mayor intensidad, también con mayor libertad y habilidad, el artista recurre a la disposición espacial y al contraste lumínico para alcanzar el énfasis trágico, la sublimidad trágica. El equilibrio goyesco se alcanza gracias a la sabia utilización de la anécdota verosímil, que sirve de guía de los valores expresivos: los taludes que permiten el contraste de las figuras con el fondo, su valoración icónica, destacando dramáticamente sobre un fondo oscuro, anochecer, indefinido y sublime en su propia indefinición.

Como objetivos fundamentales para esta propuesta se proponen los siguientes:

Reflexionar sobre los motivos que llevaron a Goya a su forma de representar el mundo, analizar los matices expresivos del artista; sus trazados, manchas y rayados, analizar los grados de valor más significativos; comprender el proceso de las técnicas de grabado: aguafuerte y aguainta y transmitir el mensaje que nos ofrece cada grabado con otro medio distinto, como es el dibujo; a través de la técnica del carboncillo.

Segunda propuesta “La mirada y el dibujo”

En la segunda propuesta el medio artístico para comenzar y plantear el trabajo es la fotografía en blanco y negro ya que la imagen adquiere una dimensión algo más abstracta, carece de color, por esta razón tenemos la necesidad de usar nuestra imaginación y de interpretar los colores como tonalidades. Facilitando al alumnado la visión global necesaria así como las diferentes tonalidades existentes y aplicarlas, para representar e interpretar la imagen con la técnica del carboncillo.

En las fotografías en blanco y negro los sujetos, los objetos, toda la composición, pasan a concebirse como formas tonales. El mundo que nos rodea es una combinación de formas y diseños que debemos reducir a un conjunto de motivos monocromáticos. La luz transforma todos los objetos y determina el equilibrio tonal de una fotografía en blanco y negro. Para componer con diversidad de tonos es preciso saber leer la luz.

La fotografía tiene de ventaja frente a otras modalidades como la pintura, la posibilidad de contemplar la realidad a través de una enorme variedad de distancias focales, lo que permite conferir a la imagen una intensidad mayor de la que posee a simple vista. Otro punto que se pretende conseguir es que el alumno/a, observe como el punto de vista que el fotógrafo ha elegido, provoca un efecto en el valor narrativo de la imagen; alterando la composición tonal de esta. La fotografía transmite el alma de los objetos, los lugares y las gentes. Cada foto tiene un alma distinta como distintos son sus escenarios. Es el arte de dibujar con luz, una mezcla de arte y técnica.

En cuanto al mensaje, el que una fotografía en blanco y negro transmita cierta sensación de tristeza, alegría, ternura o ira, no solo se debe al tema escogido; basta con componer los tonos de una manera sutil o intencionada para intensificar la reacción del observador ante la imagen en cuestión. Ya que en fotografía se pueden crear imágenes inquietantes, al relegar parte de los elementos a la sombra y dejar otros en la zona más iluminada de la composición; los alumnos/as pueden aprovechar este recurso (que te permite mentir, o exagerar en una situación determinada); a la hora de realizar el ejercicio propuesto.

Además de esta intención, se considera importante aprovechar el proyecto para adentrar al alumnado en el campo de la fotografía. Considerando esta última como una fuente excelente para el dibujo, al igual que la pintura, los dibujos y la escultura.

Que entiendan sus inicios y sus evolución, el paso de la fotografía analógica a la digital. De paso investigar utilizando como herramienta el ordenador las impresionantes manipulaciones digitales de la imagen y del video, que poseen, un afinado sentido estético y un importante mensaje a comunicar.

Para esta propuesta se expone al alumnado la trayectoria artística del fotógrafo John Garrett.

JOHN GARRETT²⁴³ (1940-)

Cuenta con más de treinta años de experiencia en el ámbito de la fotografía y el positivado profesional, durante los que ha trabajado para publicaciones tan prestigiosas como *Time*, *Paris Match* y *The Sunday Times*. Su carrera profesional resulta algo atípica ya que abarca un enorme abanico de temas. Durante los años setenta trabajó en Londres para las más importantes agencias de moda y publicidad, con las que participó en campañas de lanzamiento de infinidad de artículos. En la siguiente década se decantó por los reportajes periodísticos y los retratos.

Para la propuesta de trabajo se ha partido de imágenes contenidas en su libro “*La fotografía en blanco y negro*”²⁴⁴, donde John Garrett pone a disposición del fotógrafo en blanco y negro más avanzado y del aficionado principiante sus más de treinta años de experiencia como fotógrafo. Con un estilo didáctico, el autor conduce al lector a través de todo el proceso fotográfico, desde el enfoque del sujeto hasta los más sofisticados efectos en el cuarto oscuro. Explica cómo sacar el máximo partido a los adelantos realizados en el campo de las películas, los reveladores y los papeles fotográficos.

Como objetivos fundamentales para la segunda propuesta se plantean los siguientes:

Conocer el proceso creativo de la fotografía en blanco y negro; transmitir el mensaje que nos ofrece cada imagen fotográfica con otro medio distinto, como es el dibujo, a

²⁴³ (nacido el 12 de noviembre 1940) australiano / británico fotoperiodista, es un fotógrafo profesional especializado en fotografía de reportaje para varios periódicos y revistas.

²⁴⁴ Garrett, J (2000): “*La fotografía en Blanco y Negro*”; portada, Blume, p: 6.

través de la técnica del carboncillo y diferenciar la diversidad de tonos que la fotografía nos ofrece y representarlos con la técnica del carboncillo.

Tercera propuesta “Jugando con Chema Madoz”

En la tercera propuesta se continua trabajando con la fotografía, en esta ocasión al alumnado se le propuso la posibilidad de analizar la obra del fotógrafo Chema Madoz²⁴⁵; para después hacer diferentes fotografías interpretando la obra del artista, centrándose en el uso de las figuras retóricas visuales sobre todo la metáfora, la analogía y la paradoja²⁴⁶.

Se aporta al alumnado una serie de temas sobre conocimientos básicos²⁴⁷ dentro del ámbito de la fotografía. Se estudian los siguientes puntos: la evolución de la fotografía, técnicas profesionales de laboratorio, diferentes planos y puntos de vista, los valores de la luz y sombra, la dirección de la luz, la calidad e intensidad de la luz, corrientes estéticas clásicas, corrientes estéticas modernas y géneros fotográficos.

FOTOGRAFÍA²⁴⁸

La evolución de la fotografía

La cámara oscura original era una habitación cuya única fuente de luz era un pequeño orificio en una de las paredes. La luz que penetraba en ella por aquel orificio proyectaba una imagen del exterior en la pared opuesta. Aunque la imagen así formada resultaba invertida y borrosa, los artistas utilizaron esta técnica, mucho antes de que se inventase la película, para esbozar escenas proyectadas por la cámara.

²⁴⁵ Chema Madoz (Madrid, 1958), reconocido fotógrafo español al que en el año 2000 le fue concedido el Premio Nacional de Fotografía. Ha realizado numerosas exposiciones individuales, tanto en España como en el extranjero, y el conjunto de su obra, además de ser respetada por la crítica, está alcanzando unas cotas de popularidad impensables para otros artistas contemporáneos.

Amante del blanco y negro, su obra recoge imágenes extraídas de hábiles juegos de imaginación, en los que perspectivas y texturas tejen sus imágenes.

²⁴⁶ Ver figuras retóricas visuales en el capítulo VI. “*Identidad*”.

²⁴⁷ Se considera importante transmitir al alumnado los siguientes contenidos de forma general, para que adquieran un conocimiento global sobre fotografía ya que no disponen prácticamente de ninguna referencia sobre esta disciplina.

²⁴⁸ Las fotografías que aparecen como ejemplos en este apartado pertenecen a diferentes propuestas realizadas con el alumnado.

En 1839 se anunció en París que Louis Jacques Mandé Daguerre había descubierto un procedimiento de fijar la imagen de la cámara oscura por la acción de la propia luz, había desarrollado un material fotosensible adecuado capaz de registrar una imagen directa (planchas recubiertas con una capa sensible a la luz, de yoduro de plata).

Tras su invención la fotografía evolucionó muy rápidamente, tanto la técnica de preparación de placas como en la fabricación de cámaras oscuras

El inglés Henry Fox Talbot inventó en 1836 un proceso que él bautizó como calotipo. Consistía en un papel tratado con una solución de nitrato de plata que se exponía en la cámara durante un minuto a la luz fuerte. Se obtenía una copia positiva por contacto con otra hoja de papel tratada de la misma forma por exposición a la luz del sol.

Otro investigador inglés, Scott Archer, dio un paso hacia adelante al descubrir en 1851 un procedimiento por el que, utilizando colodión²⁴⁹, se podían adherir los compuestos de plata a un cristal.

En 1870 se produjo otro gran avance. Las películas y los papeles fotográficos comenzaron a recubrirse con una emulsión de haluros de plata suspendidos en gelatina. Esta emulsión se utilizaba seca, lo que facilitó su comercialización y rápida popularización. El estadounidense George Eastman introdujo en 1889 la película de celuloide como soporte para el negativo. Este material flexible y de fácil uso, empezó a comercializarse mundialmente en placas y rollos. Además lanzó al mercado su famosa cámara Kodak, “el cajoncito” que universalizó la fotografía.

La fotografía es un medio de comunicación y expresión personal. Las imágenes fotográficas comunican ideas y maneras de ver la realidad. Cada autor manifiesta sus señas de identidad en sus obras. Por ello se puede decir que el estilo es una forma personal de expresión, o de percibir el mundo. El proceso de creación, la mirada fotográfica debe estar regida por la libertad de acción combinada con el dominio de la técnica.

²⁴⁹ Es una especie de barniz que se aplica a las placas y sobre éste se extiende la emulsión química, así como una placa de cristal, superficie transparente y pulida, lo cual permite la obtención de imágenes nítidas en negativo o, incluso, positivo.

La explosión de los estilos fotográficos fue posible gracias a la invención de la cámara Kodak portátil, que supuso la liberación de los puntos de toma fijos de estudio. Desde entonces, el avance técnico ha sido muy grande, llegando a las actuales imágenes en soporte magnético o digital, lo cual ha ampliado de manera extraordinaria el campo de la expresión fotográfica.

Se explica al alumnado las siguientes técnicas profesionales de laboratorio: película de línea, fotogramas, sandwiches, bajo relieve, el montaje, la solarización, el blanqueo y virado.



Nº1-2-3. Alumna

Título de la propuesta²⁵⁰: “*Manos*”, imagen izquierda y centro- Filtro Solarizado; imagen derecha – Filtro con el mismo efecto que la película en línea.

Se analizan los diferentes planos y puntos de vista:



Nº4. Alumno



Nº5. Alumno



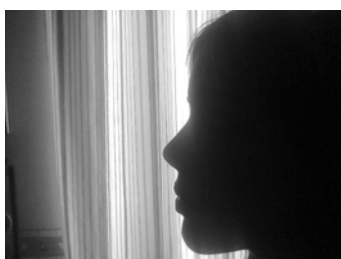
Nº6. Alumna

²⁵⁰ Estos ejemplos y los presentados en los puntos siguientes pertenecen a una propuesta que no está incluida en la Tesis, pero se considera interesante que estos sean trabajos realizados por el alumnado. En este proyecto se le ofrecía a los alumnos/as la posibilidad de retocar las fotografías por ordenador y aplicarles diferentes filtros. En este trabajo en concreto la alumna imitó ciertas técnicas de laboratorio explicadas en la parte teórica, aplicado diferentes filtros pertenecientes al programa informático de tratamiento fotográfico “*Photoshop*”.

4. Gran plano general, virado en verde; 5. Plano general; filtros: artístico- película granulada, plastificado;
6. Plano americano; blanco y negro



Nº7. Alumno



Nº8. Alumno



Nº9. Alumna

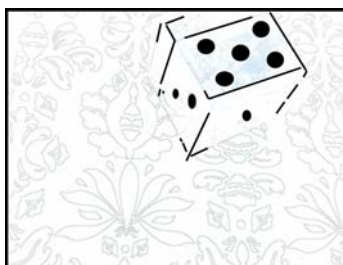
7. Plano medio largo, virado en verde; 8. Primer plano; blanco y negro; 9. Plano detalle.



John Garrett

Imagen izquierda: **John Garrett**²⁵¹. *Contrapicado*. Si el fotógrafo hubiera situado la cámara a la altura de los ojos, el paisaje del fondo habría competido con las tres mujeres a la hora de captar la atención del observador.

Imagen derecha: **John Garrett**. *Picado*. Al disparar la fotografía desde una posición elevada pudo sacar el máximo partido a las formas que dibujaban los paltos dispuestos unos junto a otros.



Nº10-11-12. Alumna

²⁵¹ Imágenes tomadas del libro de Garrett Jonh (2000): “*La fotografía en Blanco y Negro*”; Blume, pp: 44-45.

10.11.12. Estas fotografías pertenecen a la misma alumna que ha realizado la propuesta anteriormente expuesta “*Manos- n°1,2,3*”. En esta ocasión ha experimentado con los distintos puntos de vista, se ha seleccionado estos tres picados por su grado de creatividad respecto a los escenarios y a los tratamientos aplicados.

Se explican los siguientes puntos: los valores de la luz y sombra, la dirección de la luz y la calidad e intensidad de la luz.



N°13. Alumno



N°14. Alumna



N°15. Alumna

Al combinar la dirección, la calidad y la intensidad de la luz, podemos resaltar o suavizar el relieve de las superficies, o acentuar la parte que más nos interese de estas. Se pueden destacar, las cualidades visuales de la piedra o la madera envejecida, como se observa en estas fotografías.



N°16. Alumno



N°17. Alumna

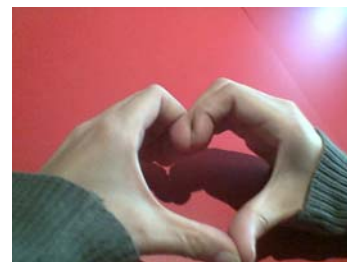
Fotografías tomadas con luz frontal.
Títulos: imagen izquierda -“Trozo de una nube a punto de despegar”,
imagen derecha- “¿Entrará la bola?”.



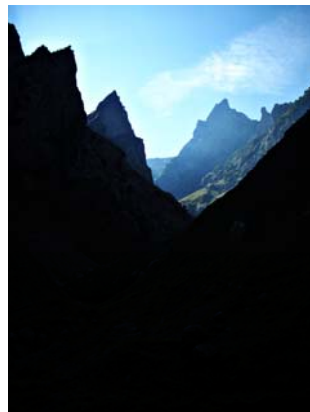
N°18. Alumna



N°19 y 20. Alumna

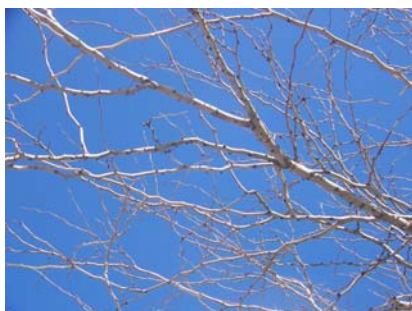


18. Imagen con luz lateral; **19 y 20.** Fotografías tomadas con luz cenital.



Nº21 y 22. Alumna

Ejemplos de fotografías tomadas a contraluz. **Títulos:** imagen izquierda -“*Más allá*”, imagen derecha-
“*Camino a la luz*”



Nº23 y 24. Alumno

Luz dura. **Títulos:** imagen izquierda -“*Cerebro o laberinto humano*”, imagen derecha -“*Los brazos al sol*”



Nº25 y 26. Alumno

Ejemplos de fotografías tomadas con luz suave.

Corrientes estéticas clásicas

Desde los comienzos de la fotografía, los autores utilizaron el nuevo invento poniendo énfasis en uno u otro aspecto técnico creativo, es decir, según diferentes estilos, tendencias o corrientes estéticas.

Fotografía artística

Fue un estilo impulsado por un grupo de fotógrafos británicos entre 1850 y 1870. En esa época se debatía si el nuevo invento de la fotografía era un arte o una ciencia. Se le reprochaba registrar las cosas “sólo” tal como eran.

Por esta razón, los fotógrafos artísticos se animaban en dar a sus obras apariencia de pinturas. Se organizaron en sociedades o hermandades fotográficas y se alimentaron de los mismos temas que la pintura de la época: leyendas históricas, poemas, pasajes de la biblia, etcétera.

Los representantes más conocidos fueron los británicos Julia Margaret Cameron²⁵² y Oscar Rejlander²⁵³.

Pictorialismo

Fue una corriente estética que se desarrolló en varios países desde 180 hasta 1930. Sus seguidores celebraban exposiciones tanto en Europa como en Estados Unidos, y ello, fue posible gracias a que la fotografía estaba ya a la altura de muchos aficionados.

Los pictorialistas daban importancia al contenido de la imagen renunciando a los accesorios estéticos (considerados secundarios). Al rehusar la nitidez, difuminaban el detalle y manipulaban las tonalidades. Dentro del pictorialismo hubo diversas tendencias, como el impresionismo y el naturalismo.

²⁵² Fotógrafa inglesa nacida en 1815 y muerta en 1879 que se dedicó al retrato fotográfico de corte artístico, así como a la representación escenográfica de alegorías que la enmarcan en la corriente de la fotografía academicista.

²⁵³ Fotógrafo sueco afincado en Inglaterra, nacido en 1813 y muerto en 1875, es considerado uno de los pioneros de la fotografía artística en la época victoriana. Su obra fotográfica, realizada en estudio con el empleo de mucho atrezzo, se centra en los temas de la alegoría, el mito, la historia.



Esta antigua fotografía ya evoca la predilección de Kertész por las tomas altas, que representarían a toda su obra posterior. La composición establece una divertida comparación entre la pose exagerada de la bailarina, el torso de escayola y la figura del cuadro. Los tonos y las formas del resto de los elementos quedan en un segundo plano tras las figuras centrales, de tono más claro.

André Kertész²⁵⁴, *Bailarina satírica*, París 1926.

Este es un buen ejemplo del “momento decisivo”, todos los personajes están perfectamente situados en la composición.



Henri Cartier- Bresson²⁵⁵, *Jerusalén*, 1967.

Nuevo realismo

También llamado fotografía objetiva, fue un movimiento nacido alrededor de 1920, su empeño consistía en romper con la trayectoria del pictorialismo. Sus motivos eran los que se hallaban en la vida cotidiana: paisajes, plantas, piedras, detalles de maderas corroídas por el tiempo y objetos artificiales, mecánicos, así como retratos directos. Las imágenes no se manipulaban durante el positivado. Se buscaba la riqueza tonal y la nitidez en los detalles. Aunque hoy en día esas características se consideran habituales, en aquella época este movimiento fue una verdadera revolución.

²⁵⁴ Langford, M (1989): opus cit; p: 192.

²⁵⁵ Langford, M (1989): opus cit; p: 184.

Corrientes estéticas modernas

Estructuralismo y abstracción

Se definen por dar más importancia a la forma y a la estructura que al motivo en sí. Mediante las deformaciones ópticas y a otras manipulaciones técnicas, se consiguieron imágenes abstractas o semiabstractas. Un exponente de esta tendencia fue el fotógrafo húngaro Laszlo Moholy-Nagy²⁵⁶, profesor de la Bauhaus²⁵⁷.

Surrealismo

Surgió del movimiento dadaísta en la década de 1920. Sus imágenes son siempre turbadoras; pueden tener ironía, o ser desconcertantes y profundas. Muy influida por la filosofía y la psicología, esta corriente dio un gran impulso a la fotografía utilizando con total libertad una gran variedad de técnicas, como el collage, el fotomontaje, el positivado de varios negativos en un mismo papel, impresiones por ocultación, el coloreado a mono, etcétera.

Fotografía documental

Es el antecedente del periodismo gráfico. Para los documentalistas, lo principal era el motivo, casi siempre el ser humano en su entorno.

En 1947, un grupo de fotógrafos de diversas nacionalidades fundó en París la agencia Magnum. Entre otros estaba integrada por el húngaro Robert Capa²⁵⁸. Esta agencia es un verdadero banco de imágenes que guarda miles de negativos no solo los hechos más

²⁵⁶ Trabajó en un Modulador Espacio Temporal, que consiste en una serie de formas que producen efectos de luces y sombras. Por medio de un motor, en este método se realiza una asociación de formas de diferentes materiales, que son iluminadas para que provoque un efecto de sombreado concreto. Moholy-Nagy hace chocar estas formas a través de un movimiento continuo. Este trabajo repercutió decisivamente en su vinculación con la escultura y con las investigaciones fotográficas del momento.

²⁵⁷ Fue la escuela de diseño, arte y arquitectura fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania) y clausurada por las autoridades prusianas (en manos del partido nazi) en el año 1933. El nombre Bauhaus deriva de la unión de las palabras en alemán *Bau*, "de la construcción" y *Haus*, "casa". Fue una escuela democrática, basada en el principio de colaboración, donde confraternizaron maestros y alumnos. En ella se pretendió una renovación completa del medio ambiente, una convivencia de las diversas artes bajo el suave mandato de la arquitectura.

Ver: Leal Esteban, P; Carracedo Matorra, M (1988): "*Historia del Arte*"; Edelvives, p: 379.

²⁵⁸ Robert Capa (1913 - 1954). Posiblemente, el más famoso corresponsal gráfico de guerra del siglo XX. Al estallar la Guerra Civil Española en julio de 1936, Capa se traslada a España con su novia para cubrir los principales acontecimientos de la contienda española. Implicado en la lucha antifascista y con la causa de la República, estuvo presente, desde ese lado, en los principales frentes de combate, desde los inicios en el frente de Madrid hasta la retirada final en Cataluña.

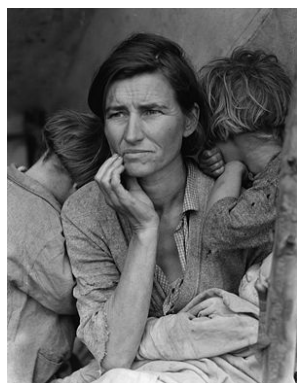
Durante la II Guerra Mundial, está presente en los principales escenarios bélicos de Europa, así desde 1941 a 1945 viaja por Italia, Londres y Norte de África.

importantes acaecidos en el mundo desde la Segunda guerra Mundial, sino también de la vida cotidiana de seres humanos en diversas latitudes del planeta.



Imagen izquierda: **Robert Capa**, Enero de 1939. Barcelona. *Centro de ayuda, destinado a los civiles refugiados durante la evacuación de la ciudad, intensamente bombardeada por la aviación fascista mientras las tropas del general franco avanzan con rapidez.*

Imagen derecha: **Robert Capa**²⁵⁹, *Muerte de un miliciano en Cerro Muriano, en el frente de Córdoba*, 5 de septiembre de 1936.



Dorothea Lange²⁶⁰: imagen izquierda- *Niña maltratada*, Oklahoma, Estados Unidos, 1936. En esta niña retrasada y maltratada halló un fragmento del sufrimiento humano; imagen derecha- *Madre emigrante*, California, Estados Unidos, 1936. La miseria de los años 30 se resume en el rostro triste pero digno de Florence Owens, una jornalera californiana viuda. La cara escondida de los hijos concentra la atención en la expresión de la madre.

²⁵⁹ Maestros de la fotografía (2008): Robert Capa, David Seymour, Agustí Centelles, Gerda Taro “*La guerra Civil*”, Público. *Fotografías Magnum Photos*, Barcelona. VEGAP

²⁶⁰ Maestros de la fotografía (2009): Henri Cartier-Bresson, Steve McCurry, Dorothea Lange, Margaret Bourke-White, Lee Miller; “*El siglo de las mujeres*”, Público. *Fotografías Magnum Photos*, Barcelona. VEGAP

Géneros fotográficos

En la actualidad, la fotografía se ha desarrollado principalmente en tres sectores, al margen de otras consideraciones científicas o técnicas. Por un lado se encuentran el campo del *reportaje periodístico gráfico*, cuya finalidad es captar el mundo exterior tal y como aparece ante nuestros ojos; y el de *la publicidad*. Por otro tenemos la fotografía como *manifestación artística*, con fines expresivos e interpretativos.

Periodismo gráfico

El periodismo gráfico se diferencia de cualquier otra tarea fotográfica documental en que su propósito es contar una historia concreta en términos visuales. Los periodistas gráficos trabajan para periódicos, revistas, agencias de noticias y otras publicaciones que cubren asuntos en zonas que van desde los deportes, las artes y la política. El trabajo de un fotógrafo de prensa es duro y está marcado tanto por la competencia entre colegas como la celeridad con que debe hacer su trabajo, siempre sujeto a la hora de cierre de edición.

Los avances técnicos permiten transmitir imágenes a través de internet. En la redacción del diario las recibe un ordenador, en el que la imagen es complementada con los textos necesarios.

Fotografía comercial y publicitaria

Los fotógrafos comerciales realizan fotos que se incluyen en anuncios o como ilustraciones en libros, revistas y otras publicaciones. Con la finalidad de que sus imágenes resulten atractivas, utilizan una amplia gama de sofisticadas técnicas. La necesidad de atender hasta el último detalle se aplica con el máximo rigor. La iluminación, los colores, la puesta en escena, influirán en el resultado final, que tiene que adaptarse a la idea del publicista.

Fotografía artística

En la actualidad, la fotografía se ha afirmado como medio artístico. A través de ella, el fotógrafo transmite mensajes estéticos que, en muchas ocasiones, están cargados de intencionalidad y nos evocan todo tipo de ideas. Se venden fotografías originales a los coleccionistas a través de galerías, y obras (así como elementos de equipos fotográficos) de interés histórico aparecen con regularidad en las subastas. Cada año se publica un

gran número de ensayos críticos de fotografía y de historia de su evolución, así como obras que reproducen los trabajos de los artistas más destacados.

Como objetivos fundamentales para la tercera propuesta se plantean los siguientes:

Entender el proceso creativo de la fotografía en color, profundizar e interpretar la intención de la obra del artista Chema Madoz, aplicar diferentes figuras retóricas en el campo de la fotografía y experimentar con distintos filtros a través de programas de tratamiento fotográfico.

Objetivos comunes para la segunda y tercera propuesta:

Entender la fotografía como un medio de comunicación y expresión personal; como una herramienta de registro de información; sentir la fotografía como un medio creativo capaz de expresar ideas y sentimientos; comprender todo el proceso fotográfico (desde la toma hasta el positivado); saber leer la luz; distinguir los distintos planos y puntos de vista.

PRIMERA PROPUESTA

SENSACIONES A TRAVÉS DEL CARBONCILLO

- a) Estudiar la obra y la vida de Goya, centrándose en su faceta como grabador.
- b) Seleccionar uno de los grabados propuestos, de las series *Los caprichos* y *Los desastres de la guerra*.
- c) Interpretar dicha obra con la técnica del carboncillo.

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. A continuación se muestran imágenes de los grabados

originales²⁶¹ y junto a ellos una selección de las interpretaciones que los alumnos/as realizaron.

LOS CAPRICHOS

Ya van desplumados, 1798-99



En este grabado vemos algo de cultura popular y referencias abundantes de la brujería: como volátiles, pájaros con cabeza humana, pollos desplumados, estos son seres que resultan monstruosos y a su vez irónicos sobre todo por la acción de los personajes que les rodean.

Dibujo a carboncillo



Nº1. Alumna

La alumna ha querido representar la escena con la misma intención que en el grabado, el movimiento de los personajes con la escoba sigue la misma dirección y se ha esforzado en la realización de los seres irreales aunque no reflejan tanta fealdad como los de Goya. Los rasgos de las mujeres dibujados por la alumna son más sutiles, las aparentes brujas viejas que observamos en un segundo plano no se caracterizan con un rostro abstracto y poco agraciado como vemos en el original.

La mancha propia del carboncillo crea una atmósfera diferente de las líneas empleadas por Goya en sus grabados, el contexto no está tan marcado, resulta más envolvente.

²⁶¹ Todas las imágenes de los grabados, así como su explicación, están reproducidos del siguiente libro: Carrete Parrondo, J; Checa Cremades, F; Bozal, V (1992): *“El grabado en España (Siglos XV Y XVIII)”*, SUMMA ARTIS “Historia general del arte XXXI; Espasa Calpe. PP.719-737.

Mala noche, 1797-99



Dibujo a carboncillo



Nº2. Alumna

En la composición que interpreta la obra de *Mala Noche*, la alumna recrea un escenario lleno de luz muy diferente al original en el que predomina la oscuridad, los protagonistas parecen ir elevándose hacia una línea con ramificaciones irregulares que cruza el borde superior de un lado a otro, y que está marcada en negro; esta proporciona cierto simbolismo a la obra. Es interesante como estas líneas irregulares se asemejan a la parte inferior del personaje con tela blanca, en el cual observamos en vez de las piernas de mujer como en la obra de Goya, unas extremidades de las que nacen varias formas irregulares que se asemejan a las raíces de un árbol.

En el grabado el personaje que vemos su rostro es el de un hombre, mientras que en el dibujo a carboncillo, la expresión y la melena tan larga nos hace dudar de su sexo.

Pobrecitas, 1797-99



Dibujo a carboncillo



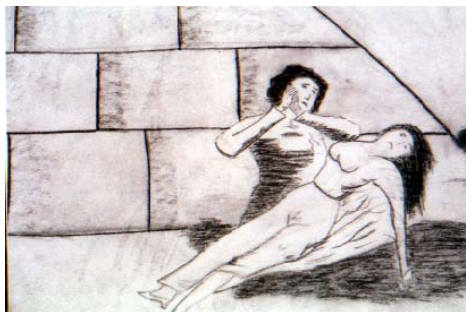
Nº3. Alumno

En la composición que interpreta la obra de *Pobrecitas*, se refleja como en el original un ambiente poco cálido, las mujeres ocultan su rostro como señal de vergüenza. Los rasgos y la pose del personaje masculino situado a la izquierda se dirigen con cierta seguridad y superioridad hacia las mujeres, esta situación es muy evidente en el dibujo del alumno.

Tántalo, 1798-99



Dibujo a carboncillo



Nº4. Alumna

En ambas composiciones el tema es sórdido, los protagonistas son los personajes quedando el contexto en un segundo plano. La expresión de desconsuelo por haber perdido a su ser querido es manifiesta tanto en los originales como en los dibujos; el dolor está presente, las escenas y las poses de los personajes parecen teatrales. Tanto esto último como los sentimientos, están muy bien reflejados por las alumnas, que han plasmado la intención del artista.

LOS DESASTRES DE LA GUERRA

¡Bárbaros!, 1810-12



Dibujo a carboncillo



Nº5. Alumno

El alumno ha realizado un gran esfuerzo para encajar las figuras humanas, dibujando sus movimientos con gran acierto. Se ven los rasgos de los soldados, siendo muy difícil llegar a la representación abstracta que Goya hace de los rostros. Tanto el contenido, la recreación del escenario, como la luz son similares a la obra de partida.

No se puede mirar, 1810-12



Dibujo a carboncillo



Nº6. Alumna

Una composición dramática, desgarradora, donde víctimas y verdugos forman un todo. Este espacio tan devastador en el cual cada personaje transmite su propio sufrimiento está representado por la alumna con gran valentía y destreza, la técnica del carboncillo nos comunica como el grabado el mismo mensaje, un mundo cruel lleno de sufrimiento donde la mirada se nubla.

¿Por qué? 1810-12



Dibujo a carboncillo



Nº7. Alumno

Escena cruel, donde los verdugos con un cierto disfrute participan cruelmente en el ahorcamiento de su víctima, siendo una parte más de la acción, sus poses y su actitud

son una prolongación del ejecutado. El alumno ha querido mostrar esta escena con la misma expresión desgarradora que vemos en el grabado, aunque las posturas y los movimientos de los personajes le hayan supuesto un proceso difícil de representar.

Tampoco, 1810-12



La crueldad, la presencia del terror son los aspectos que expresa esta obra. Es un mundo transformado donde los objetos cambian su significado, el árbol ya no tiene un sentido de calma y sosiego, ahora es una herramienta de terror; los campos son lugares de violencia y muerte.

Dibujos a carboncillo



N°8. Alumno



N°9. Alumno

La escena parece invitar al espectador a adentrarse en el escenario, sobre todo la composición n°8 donde los personajes están más próximos, en cambio el dibujo n°9 nos ofrece una mayor visión del contexto, un ambiente que en ambas composiciones como en el original, es desolador, triste, simbolizando la muerte con árboles sin ramas carentes de vida. La actitud de relajada indiferencia del soldado frente a la persona

ahorcada, probablemente ya muerta por la postura de su cabeza ya caída; nos sitúa en un momento donde el mundo es inhumano y de gran crueldad.

Fiero monstruo, 1812-14



Dibujo a carboncillo



Nº10. Alumno

En este caso los temas a los que el artista recurre en esta etapa son alegorías que nos muestran el trasfondo y la razón última de lo acontecido. El monstruo representado por el alumno refleja la agresividad que vemos en el grabado pero el escenario es distinto, observamos diferentes armas (flechas, arcos, puñales, etc.,) alrededor de la macabra escena. Nos da la sensación de que el monstruo ha devorado a muchos más hombres, parece el escenario de una batalla en la que todo es desolador y nadie ha sobrevivido.

CONCLUSIÓN

Las obras de arte²⁶² no sólo revelan visiones del mundo sino también proporcionan el contenido esencial de los programas de dibujo. *Un programa de dibujo debería basarse en los temas, ideas, cuestiones, cualidades expresivas, estilos, medios, procesos, técnicas, problemas y soluciones esenciales presentes en la obra de los artistas.*

La capacidad²⁶³ de dibujar bien, como la de escribir bien, no depende sólo del desarrollo de determinadas facultades y de una percepción del mundo sino también del conocimiento de los problemas del arte y los artistas.

²⁶² Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M (2004): “*La enseñanza del dibujo a partir del arte*”; Paidós Arte y Educación, p: 20.

²⁶³ Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M: opus, cit; p: 53.

En este caso los alumnos/as han realizado un gran esfuerzo para representar las formas al estilo de Goya, describir su grafismo, los rasgos más íntimos de su personalidad; pero con la visión personal de cada uno.

En esta propuesta además de centrarnos en el carboncillo, se les insiste a los alumnos/as en la aplicación de la barra conté negra, por ser adecuada para aproximarse a los trazados de Goya; para conseguir las atmósferas misteriosas, llenas de profundidad y para alcanzar el énfasis trágico. La barra negra sirve, por sí sola, como medio de dibujo inigualable por el rico negro de sus líneas y la suavidad de sus tonos oscuros; a diferencia del carboncillo su marca no se puede borrar, por lo que plantea una mayor dificultad en la ejecución a los alumnos/as, por no dar lugar a poder corregir los trazos. Todo esto conlleva un ligero rechazo a su uso, o a cortar la libertad en la expresión por miedo al error.

La expresividad de la línea juega un papel importante en la obra de este artista, los alumnos/as han analizado cómo las líneas crean volumen, como los trazos fuertes y superpuestos, transmiten tenebrismo y se acentúan los volúmenes.

El tratamiento de las formas en el caso de Goya, está compuesto por imágenes más abstractas, su intención no es representar una forma, sino transmitir lo que esa forma expresa plásticamente; transmitir sentimientos y sensaciones.

La caracterización de los personajes es muy abstracta, y en muchos casos difícil la completa identificación del personaje; este mundo de fantasía con alusiones de la realidad, estos personajes de la mala vida, las brujas, duendes... etcétera; motivan al adolescente. No solo son capaces de abstraer las formas, tarea que normalmente les resulta complicada, sino que se meten de lleno en la escenografía de ese mundo que nos representa Goya, tan atrayente para ellos.

Respecto a la temática, los chicos se decantan más a la hora de elegir por los grabados de *“Los desastres de la guerra”*, les atrae la forma tan trágica que tiene el artista de representar la extrema crueldad, el dominio del terror. Las chicas parece llamarles más la atención los personajes (jóvenes, brujos, brujas, dueñas, frailes....) y escenarios de *“Los caprichos”*, y sobre todo las escenas amorosas.

SEGUNDA PROPUESTA

LA MIRADA Y EL DIBUJO

- a) Analizar la obra del artista “John Garrett”.
- b) Profundizar en la fotografía en blanco y negro como medio de expresión.
- c) Seleccionar una de las fotografías presentadas, del libro de John Garrett “*La fotografía en blanco y negro*”; para realizar una interpretación, con la técnica del carboncillo²⁶⁴.

LA OBRA Y LA PALABRA

Este trabajo se desarrolló con alumnos/as de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

A continuación se muestran los trabajos seleccionados junto a la fotografía que los alumnos/as han interpretado. En cada fotografía (texto en *italica*) se explica los pasos técnicos que el fotógrafo ha seguido para su realización y un análisis de los trabajos expuestos.

²⁶⁴ Al alumno/a se le pide dos bastones uno fino y otro el más grueso que pueda conseguir, la intención es que con el fino encaje su propuesta y con el grueso realice las manchas necesarias para conseguir distintos tonos.

Se le aconseja incluir en el material una barra de carbón comprimido para obtener tonos negros profundos.

Se le ofrece la posibilidad de utilizar una laca de uso corriente para cosmética, para abaratar si es necesario; en la recopilación de los materiales propuestos para los distintos proyectos. No obstante se le aclara que no es el recurso más adecuado.

Los alumnos/as parte de una fotocopia de la fotografía que seleccionan en formato A4, para dibujarla después a un formato mayor A3.

Después de pedir información en las tiendas cercanas al colegio, se les recomienda comprar el papel Ingres por ser el más corriente a la venta y de fácil adquisición. Se recomienda empezar a trabajar con un formato no superior A3.

Otro material importante para trabajar es un trapo, este se lleva todo el carbón, ensuciando las zonas adyacentes, quedando, sin embargo, la referencia de la mancha en un tono gris claro; y una goma para rebajar el tono.

Todos los dibujos se realizan en clase en sesiones de una hora de duración, dos horas a la semana.

Fotografía n°1²⁶⁵: tema paisaje.



Positivada con Ilford MGW 1K durante 27 segundos; f 5,6 con grado 3 ½. Cielo sobreexpuesto durante 12 segundos, con grado 4 ½, que en el caso de la montaña fueron 8 segundos, mar tapado 9 segundos.

Los paisajes suelen dar bastantes disgustos al fotógrafo. Ello se debe a que el cerebro tiende a interpretar como un todo de gran belleza plástica el conjunto de detalles y vistas panorámicas que le transmite el ojo, cuando la cámara se limita tan sólo a registrar aquello que tiene ante sí.

Dibujos a carboncillo



N°1. Alumna

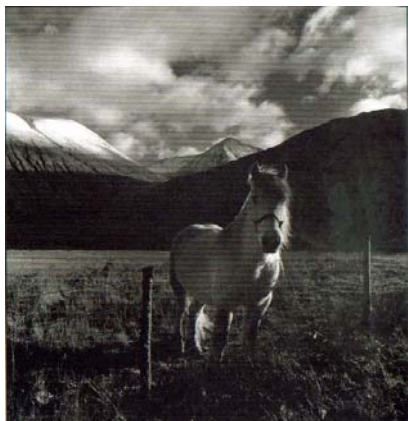


N°2. Alumna

Las alumnas seleccionaron este gran plano general por la temática “un paisaje” y por la aparente simplificación en su estructura. En la composición predominan las manchas y solo observamos la presencia de líneas en la forma del árbol; este hecho que en un principio parecía un reto fácil pasó a plantear un proceso complicado para conseguir diferentes tonalidades. A pesar de ello el resultado fue positivo y con un tratamiento bastante personal en cada obra, sobre todo en la realización de las nubes, donde cada alumna ha interpretado con distinta visión sus formas.

²⁶⁵ Garrett, J: opus, cit; p: 129.

Fotografía n°2²⁶⁶: prioridad diafragma.



Dibujo a carboncillo



N°3. Alumna

No quería el clásico retrato de un caballo; lo que de verdad me interesaba era captarlo en su contexto, en este caso las Highlands de Escocia. Cerré el diafragma para fotografiar con total nitidez la valla, el caballo y las montañas. La definición de estas últimas me interesaban sobremanera, y con un f4 hubieran quedado desenfocadas, en claro detrimento de la composición tonal.

Objetivo Hasselblad de 50 mm; HP5; 1/125 de segundo, f16; filtro rojo. Positivada con Ilford MGD 1K durante 22 segundos; f 5,6 con grado 3 ½. El caballo cubierto durante 5 segundos, cielo y montañas sobreexpuestos durante otros 5 segundos.

La alumna ha realizado una elección poco común ya que normalmente dibujar animales plantea una dificultad inicial que provoca cierta indecisión en la elección. El encuadre realizado por la alumna es diferente al original dando mayor espacio al escenario; el encaje inicial le ha supuesto gran tensión, dibujando el caballo en un plano americano distinto a la fotografía, y anulando la perspectiva de esta resolviendo de otra manera, con una visión más frontal la construcción de la valla. Podemos observar la variedad de tonos en la composición, así como la presencia de las luces con distinta intensidad sobre todo en las nubes, y su escaso protagonismo en la parte derecha del caballo.

²⁶⁶ Garrett, J: opus, cit; p: 30.

Fotografía nº3²⁶⁷: primera hora de la mañana.



La luz de primera hora de la mañana tiene una gran claridad y nitidez.

Objetivo de 50mm con filtro naranja; HP5+; 1/125 de segundo, f11. Positivada con Ilford MGW 1K durante 15 segundos; f4-f5,6 con grado 2 ½. Tronco subexpuesto durante 4 segundos.

La luz de primera hora de la mañana es ideal para realizar las clásicas tomas de paisajes. Es parecida a la del atardecer, si bien es más clara y nítida, ya que todavía no ha sufrido los efectos del polvo y la contaminación.

Este tipo de luz da una definición y un volumen sin igual, al tiempo que crea juegos de luces y sombras realmente interesantes.

Dibujos a carboncillo



Nº4. Alumno



Nº5. Alumno



Nº6. Alumna

Podemos ver tres formas distintas de interpretar una obra inicial, como cada alumno ha realizado sus propios trazos. En la composición central la línea es más definida con más fuerza, hay un gran contraste entre las zonas de luz y de sombra, con formas nítidas percibiéndose más el volumen de las formas que en las otras dos; en la de la izquierda

²⁶⁷ Garrett, J: opus, cit; p: 74.

las líneas transmiten timidez y presenta variedad de grises; en la composición derecha vemos trazos sueltos y espontáneos, las manchas son más sutiles que en los anteriores creando una atmosfera menos contrastada y con un efecto sutil.

Aunque se parta del mismo modelo, como observamos en los resultados cada alumno representa la realidad de distinta manera, es un reflejo de su personalidad que proporciona un carácter distinto a cada obra.

Fotografía n°4²⁶⁸: filtro difusor.

Dibujos a carboncillo



N°7. Alumno

N°8. Alumna



N°9. Alumna

Como en la composición anterior el resultado en estas tres propuestas es diferente aunque se parta del mismo modelo. En las dos primeras obras (n° 7 y 8) observamos una atmosfera con formas poco marcadas, suaves y poco contrastadas, no aparece como en la fotografía esa diferencia tonal entre la zona iluminada de los árboles y el gris intenso del fondo junto con un tono algo menor del cielo.

²⁶⁸ Garrett, J: opus, cit; p: 119.

Estas características si están presentes en el último trabajo (nº 9) donde las zonas claras están más limpias y apreciamos negros profundos en las oscuras, las líneas son más nítidas y el acabado del caballo es más realista que en los dos dibujos anteriores.

Fotografía nº5²⁶⁹: Película de infrarrojos.



Dibujos a carboncillo



Nº10. Alumno



Nº11. Alumna



Nº12. Alumno

Una de las mayores dificultades con la que se encontraron los alumno/as a la hora de interpretar esta fotografía, fue reflejar diferentes zonas con pocas gradaciones tonales, sobre todo el cielo. Esta aparente dificultad está bastante bien resuelta en el dibujo nº11 donde las zonas oscuras tienen negros más profundos que las otras dos. La escasa presencia de líneas en el original supuso un gran esfuerzo para obtener diferentes efectos tonales que reprodujesen el paisaje, mediante la aplicación de manchas. Es un reto para el alumnado abstraerse de la forma lineal de las imágenes; lograr una

²⁶⁹ Garrett, J: opus, cit; p: 119.

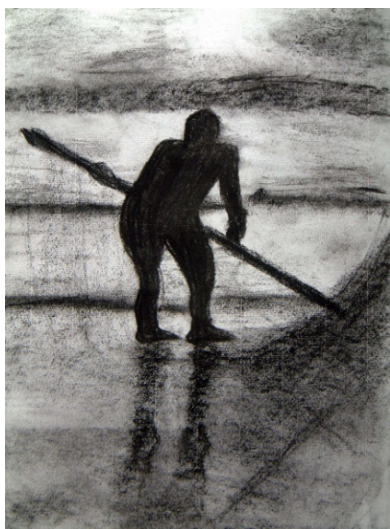
composición de estas características supone una adaptación en su forma de ver y reproducir la realidad.

Fotografía nº6²⁷⁰: teleobjetivo



Encajar la figura humana supuso un gran reto al alumno, describir su forma a través de una silueta (resultado de la iluminación a contraluz del original) le llevó a ver el dibujo en su totalidad. El dibujo de la red está tratado de una manera más abstracta, que junto con la representación del agua crea un escenario menos contratado y con menos movimiento que la fotografía; reflejo quizás de timidez o miedo por parte del alumno en su proceso.

Dibujo a carboncillo



Nº13. Alumno

²⁷⁰ Garrett, J: opus, cit; p: 41.

Fotografía nº7²⁷¹.



Para estas alumnas la realización de este dibujo supuso un refuerzo positivo en su autoestima, el verse capaces de encajar unas formas con una estructura compleja como son los pies y las manos las llevó a descubrir un talento que para ellas estaba oculto, ayudándolas a aumentar su confianza en sí mismas. Como podemos observar la intención en ambas obras es intentar reproducir la fotografía lo más fielmente posible, hecho que en esta etapa adolescente es muy importante, y por lo tanto es interesante ofrecer al alumnado dentro de un marco de propuestas un espacio en el cual la técnica y la intención estética tenga su lugar.

Dibujos a carboncillo



Nº14. Alumna



Nº15. Alumna

²⁷¹ Garrett, J: opus, cit; p: 135.

CONCLUSIÓN

Por lo observado durante el proceso del trabajo, la parte inicial cuando los alumnos/as han tenido que enfrentarse a encajar el dibujo, les ha supuesto bastante dificultad en general; sobre todo el concepto de simplificar las formas. Tendían a realizar partes pequeñas de la composición, y con mucho detalle; olvidando que cada una de esas partes del dibujo, formaban un elemento dentro de un todo.

Durante esta etapa del proceso, partían con la ventaja, de que el carboncillo se borra fácilmente pasando un trapo, dejando una sutil señal que permite corregir o pintar encima sin dificultad. A la hora de resolver los valores tonales, se les insistió en usar la estrategia de entornar los ojos, con los que simplificamos la información visual a dos tonos, los más claros y los más oscuros. Al entornar menos los ojos, aparecen más gamas de valores.

El uso de la línea como elemento expresivo, les ha resultado más fácil, que concebir un dibujo por medio de manchas; ya que con esta técnica es necesario abstraerse de la forma lineal de las imágenes. Para su realización se ha utilizado el carboncillo para pintar decorados, aplicándolo horizontalmente sobre el papel y difuminándolo con la mano. Como ya se ha aclarado anteriormente, se ha considerado positivo que los alumnos/as, no aplicasen el difumino, por pensar que puede resultar más expresivo y más suelto el hacerlo con la parte anterior de la mano.

Al principio esta propuesta les producía cierto rechazo por la suciedad que genera el carboncillo, poco a poco a medida que transcurrían las clases, esta sensación algo incómoda, les desaparecía. Como se pudo valorar en todos los trabajos realizados, la representación de las formas tiene un tratamiento realista; la línea se ha utilizado para describir y fijar los objetos tal y como aparecen en las fotografías. Las formas poseen unas características, de textura, color, estilo, que las definen; ocupando un espacio.

Para los alumnos/as el haber realizado unas composiciones tan parecidas a la realidad, con gran nivel de iconicidad, les proporcionó gran satisfacción. Como ya vimos en los objetivos generales de este tema, para los adolescentes, este punto es primordial e importante, y aunque no hay que olvidar otros tratamientos (geométrico, contornos y silueta), y por supuesto lo estético no debe prevalecer sobre la expresión o el

sentimiento; hay que tener en cuenta los intereses de los alumnos/as. Por lo tanto es importante incluir propuestas donde se trabaje el proceso de construir un dibujo, hacer realidad los conocimientos empleados para conseguir resultados como la proporción, la perspectiva, el punto de vista, la dirección de la luz, etcétera. Partir de obras de otros artistas, entender sus trazos, su estilo, su personalidad ayuda a crear un estilo y personalidad propios; permitir un espacio a la estética o a la realización de las formas con un sentido cercano a la realidad ayuda al adolescente a fortalecerse como persona, pero sobre todo a mejorar su concepto de sí mismo experimentando una gran satisfacción al dominar la técnica, al entender conceptos, analizar las formas; en resumen al mejorar sus destrezas y procedimientos.

La sensación de un trabajo bien hecho, fue incrementada cuando al final de curso se expusieron los trabajos en una exhibición, en la que no solo estaban presentes estos trabajos, sino todas las composiciones realizadas durante todo el curso. Se pudo observar como los alumnos/as se sentía más orgullosos con esta propuesta, ante sus familias y el resto de los visitantes. Así como estos últimos elogiaban más las composiciones realistas que otras con un carácter más abstracto. Esto último se debe a la falta de información en general sobre las representaciones más abstractas, donde muchas veces la forma no se puede identificar con su origen real, y donde se transmiten mensajes mediante la fuerza expresiva de los elementos representados. El receptor en general no está tan preparado para recibir este tipo de información, además hay que añadir el tópico todavía presente, de que las representaciones más realistas y académicas, son las que están bien realizadas y son visualmente atractivas.



*Exposición de los alumnos/as de 3º y 4º
de la ESO, durante el curso 2007/08.*

TERCERA PROPUESTA

JUGANDO CON CHEMA MADOZ

- a) Analizar la obra del artista “Chema Madoz”.
- b) Profundizar en la fotografía en color como medio de expresión.
- c) Realizar una serie de fotografías interpretando la obra del artista, centrándose en el uso de las figuras retóricas visuales sobre todo la metáfora, la analogía y la paradoja.

LA OBRA Y LA PALABRA

Esta propuesta se desarrolló con alumnos/as de 4ª ESO. Se muestra una selección de trabajos y una reflexión sobre el contenido de las imágenes.

Nº1. Alumna



Título: “Una rosa es una rosa es”

Nº2. Alumna



Título: “Pipas”

En la fotografía nº1 la alumna construye una analogía con una rosa aparentemente ya seca con una antena de televisión, creando un objeto ficticio que nos puede recordar a una farola y que nos lleva a una reflexión sin dejar de pensar en la rosa. Como Madoz la alumna ha jugado con cambios de escala, creando una ilusión visual, igualando la escala de los objetos presentes en la obra. La imagen está hecha a contraluz realzando los objetos como una silueta que destaca del cielo azulado, el título hace referencia a una canción muy conocida del grupo musical de los 80 Mecano.

En la n°2 vemos dos pipas para fumar rodeadas de diferentes tipos de pipas peladas de girasol y pipas de calabaza, en la obra se desplaza el sentido natural de los objetos a otras comprensiones explotando sus capacidades simbólicas, llegando a adoptar un carácter escultórico.

N°3. Alumno



Título: “Cerrado por vacaciones”

N°4. Alumno



Título: “Luna nueva en cielo blanco estrellado”

En la imagen n°3 vemos una bola del mundo con un posito en la parte derecha, con un mensaje escrito que corresponde al título de la fotografía, el mensaje es irónico y cargado de humor. El alumno ha conseguido transmitir con solo dos objetos y con un contexto sencillo una realidad fuera de toda lógica, un espacio insospechado con gran fuerza.

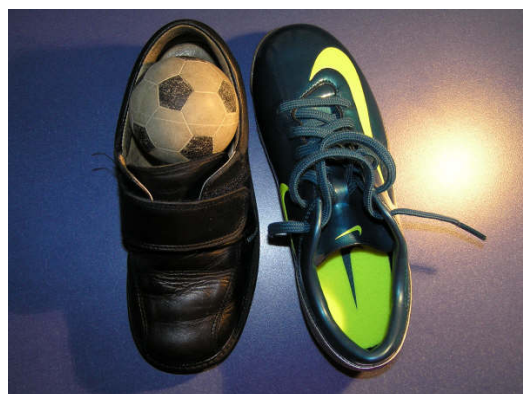
En la n°4 una hoja simula con su forma la luna que el alumno coloca sobre suelo nevado, con la intención de imitar un cielo estrellado, la realidad creada nos engaña creando un efecto evocador y poético. A partir de objetos cotidianos sometidos a diversas transformaciones, produce un resultado sorprendente ofreciendo al espectador un juego de percepción poética y exigiéndole una colaboración activa.

Nº4. Alumna



Título: “Paleta de colores”

Nº5. Alumno



Título: “Cambio de lugar”

La alumna ha representado una paleta de colores con diferentes objetos que nos resultan familiares, la mayoría son alimentos de distintos colores colocados con la intención de representar la disposición de colores en una paleta de pintor, en la parte superior izquierda vemos una paleta, objeto que nos ayuda a reforzar la idea. Como Madoz en sus metaforizaciones fotográficas la alumna enmarca cosas de una singular simetría, hace que nos fijemos en sencillos desplazamientos y en puntos de vista que modifican lo real.

En la fotografía nº5 dos objetos con diferente utilidad se enfrentan en sentido contrario el alumno ha introducido la pelota de fútbol en el zapato en vez de la zapatilla, provocando en el espectador una contradicción; individualiza confronta y manipula hasta conseguir mostrar un nuevo orden, una cara oculta del sentido, una nueva verdad simbólica que resalta por impacto el desorden de la lógica.

Nº6. Alumna



Título: “Cepillarse los dientes a menudo es de limpios”

Nº7. Alumno



Título: “Flauta con altavoces”

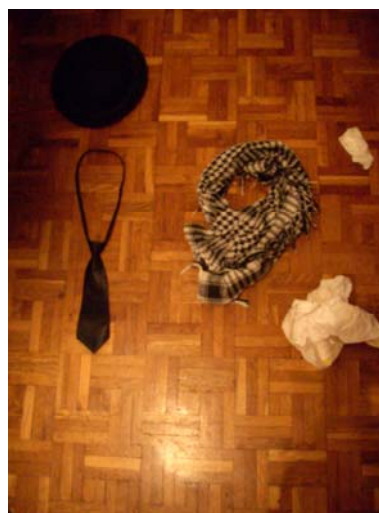
En la imagen nº6 la cabeza del cepillo de dientes es sustituida por una escobilla del váter, creando una contradicción entre dos estados la limpieza y la suciedad. Ocultos entre la cotidianeidad surgen nuevos mundos, nuevas dimensiones que de la mano de la paradoja alteran la percepción de la realidad más inmediata reinando el absurdo y el humor. El alumno crea un escenario con una flauta conectada a dos altavoces, resultan objetos surrealistas, en donde la provocación racional unida al azar, provocaba un efecto poético.

Nº8. Alumna



Título: “Paraguas con bola del mundo”

Nº9. Alumno



Título: “Hombre rico hombre pobre”

En la primera composición observamos dos objetos cotidianos un paraguas que tapa a una bola del mundo, donde se recrea un espacio que ni los sueños más recreados pueden alcanzar. Estos objetos resultan engañosos, detrás de su apariencia habitual la que reconocemos porque nos es familiar, encubren una singularidad que ejerce una sensación nueva donde el poder poético y evocador procede de la conjunción ordenada de elementos sencillos, sin apenas manipulación, y de la aparente inmediatez con la que se ha dispuesto el escenario para la acción.

En la segunda imagen los diferentes estilos de ropa representan un estatus social en concreto, la de la izquierda una corbata y un sombrero nos transmite riqueza y la de la derecha un fular y ropa blanca arruga pobreza, los objetos presentes se descontextualizan. El alumno conduce al espectador por los caminos de un universo paralelo, utiliza los objetos y su representación gráfica como si fueran palabras situándolos en un nuevo lugar, convirtiéndolos en signos que están hablando.

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES

Como evaluación global sobre esta investigación se podría destacar la manera en que la actividad artística ha proporcionado al adolescente otra forma o medio de expresarse más allá de la palabra.

La actividad artística le ha posibilitado al alumnado el espacio ideal para reflejar situaciones irreales, irracionales o poco convencionales, que de otra manera, a través de otros medios sobre todo verbales o en el desarrollo y carácter de otras asignaturas, se hubiesen quedado dentro de la persona totalmente ocultos. Características tan amplias y diversas como la flexibilidad, la libertad, la variedad de respuestas, la movilidad en el espacio, el contacto con éste, momentos de encuentros personales, lugar de reflexión, de relajación, momentos de olvidos, de recuerdos, etc; que la asignatura de Educación Plástica y Visual ha ofrecido al alumnado nos muestran la importancia y el papel que esta asignatura tiene dentro del sistema educativo.

Lamentablemente esta visión no se corresponde con la realidad actual, en la que asignaturas como la Plástica, la Historia del Arte y la Música están relegadas a un segundo plano. Además estos últimos años se ha ampliado horas a asignaturas con un carácter más técnico en detrimento de las mencionadas anteriormente; esta actitud se debe en parte a que en esta sociedad todo aquello que tenga carácter artístico queda al margen y se le atribuyen connotaciones negativas o de escaso valor, porque vivimos en un momento donde prima la ciencia y la tecnología.

Teniendo en cuenta factores como la situación de la educación actual, los problemas con los que nos enfrentamos en la escuela a nivel social y familiar, las características propias y actuales de la adolescencia; diseñar una metodología con un enfoque diferente al habitual y aplicarla en el desarrollo de la asignatura de Plástica ha sido beneficioso para el alumnado a nivel humano y a nivel académico. Tener en cuenta las emociones, el proceso y no solo el resultado, haber trabajado con proyectos en los que han interactuado y convivido el arte como terapia y la educación artística ha abierto una ventana que va más allá de lo meramente académico, creando un espacio para los

alumnos/as necesario para su formación como personas, importante y a tener en cuenta dentro del sistema, tanto en la educación como en la sociedad.

Aparte de los trabajos hechos en el aula, se han realizado visitas a diferentes museos para ir creando en los alumnos/as el hábito y el interés por las exposiciones, han participado en talleres sobre distintas disciplinas artísticas, como pintura, dibujo, modelado y fotografía. Como educadora he puesto especial interés en inculcar al alumnado la visión e intención sobre la obra de artistas especialmente del s.xx, tanto dentro como fuera del aula; el porqué de esta postura está basado en la carencia por parte del alumnado tanto a nivel personal como familiar, de una base o pequeña información en este período como del arte en general. Como ya he mencionado anteriormente la escasa importancia a la historia sobre todo del arte, sumado a la pequeña e incluso nula formación e implicación de las familias que componen en general el tipo de alumnado con el que he trabajado, han provocado esta situación.

El aplicar determinadas estrategias propias del arte como terapia en clases de educación artística ha aportado al adolescente una serie de beneficios, entre ellos la posibilidad de sentirse una persona singular, la capacidad para liberarse de miedos y amenazas, y la oportunidad para analizar sus partes oscuras; todo ello esencial en la construcción de su identidad, una identidad que ha podido recrear e interpretar constantemente. Ha ayudado al alumnado a superarse en una realidad algunas veces contradictoria, aportando sentido a sus vidas. Les ha servido como una vía para construir modelos de identificación que les proporcionara recursos para paliar los conflictos a lo largo de la vida.

El hecho de tener en cuenta en el ámbito escolar las emociones, y trabajarlas mediante el arte, ha proporcionado las herramientas necesarias para conseguir con los adolescentes diferentes logros. La creación artística ha reforzado su autoestima, ha permitido al alumnado considerarse personas individuales, desarrollarse como personas libres que pueden experimentar, tomar decisiones, acertar, equivocarse y expresar conflictos internos. Al tratar sus problemas de identidad el arte les ha ayudado a conocerse a sí mismos, sus fuerzas, sus debilidades, sus emociones más violentas,

sentimientos como la ira, sus logros, sus metas, sus defectos y sus cualidades; desarrollando un concepto más positivo sobre su personalidad y el mundo que les rodea. Si el arte es una vía de comunicación alternativa para que el adolescente construya su identidad y refuerce su autoestima, al ofrecerle un momento propicio ha desarrollado la posibilidad de crear y ofrecer herramientas de expresión.

Utilizar del arte como vehículo ha supuesto la mejora personal, refuerzo del ego y aprecio hacia sí mismos al ser conscientes del sentimiento de su propia valía.

El arte ha brindado a los adolescentes el espacio para ser más consciente de sí mismos, de su cuerpo, del contexto del espacio y a integrar sus emociones. Durante el proceso han explorado y experimentado sobre su interior, han sentido la energía de sus sentidos, emociones y la expresión de sus cuerpos sin tensión ni miedo.

La autoestima ha influido en su aprendizaje, por lo que una imagen positiva les ha incrementado la concentración, la inteligencia, la decisión, la responsabilidad y la ejecución. A través del arte el alumnado ha creado nuevos espacios, nuevas realidades, nuevas imágenes subjetivas y de representación que han establecido y organizado sus habilidades, necesidades, intereses y deseos; necesarios en los procesos de desarrollo de aprendizaje. El aprendizaje les ha supuesto un esfuerzo de simbolización, el proceso de creación no es algo que se desarrolle en la comodidad, el acto de concentración y entrega a la creación es de fundamental importancia.

La creatividad les ha ayudado a enfrentarse al mundo que les rodea, el arte les ha ayudado en su desarrollo cognitivo, físico y emocional. En esta asignatura y a través de este enfoque los alumnos/as pudieron ver el centro escolar de otra manera más positiva, un lugar que les atendiera y permitiera expresarse con libertad y desahogo. La creatividad les ha ofrecido un nexo entre su interior y exterior; como una herramienta que les ha permitido utilizar su imaginación para enfrentarse a su existencia y sus relaciones sociales.

Mediante el soporte plástico los alumnos/as han hallado un vínculo con su mundo interior, este necesita salir al exterior, y es en este espacio simbólico donde se han expresado a través de metáforas y donde han surgido distintos planteamientos a veces sin respuestas, las dudas, soluciones y algunas contradicciones. El arte les ha ayudado a

mejorar la comunicación con ellos mismos y con los demás, ha sido un elemento socializador importante que ha favorecido sus relaciones interpersonales. Les ha enseñado a interactuar con responsabilidad individual e independencia, a potenciar la participación, la tolerancia y respeto hacia sí mismos y los demás.

A los adolescentes, como viven una etapa con diferentes estados de ánimo se les ha ofrecido otros medios para que canalizaran sus emociones, tanto buenas como malas, positivas o negativas, un camino de exploración que les ha llevado a una búsqueda de identidad para realizar sus planes. Trabajar, analizar y profundizar otras culturas, otros mundos, otras realidades diferentes a las suyas les ha enriquecido como personas, les ha ayudado no sólo a fortalecer su identidad, también a entender y a aceptar al otro como igual.

Realizar actividades en torno a una variedad de respuestas y posibles resultados, parte de ellos nada controlables, ha sido idóneo para desarrollar la creatividad y extraer sus potenciales. La creatividad ha invitado a que el alumnado corriera riesgos, que perdiera el hábito a la seguridad de lo habitual y a que se planteara nuevos interrogantes. Pudo ayudar al descubrimiento del problema, su identificación, la manera de plantearlo y buscar soluciones. Explorar, crear, diseñar y plantear proyectos en los cuales los sentimientos, las emociones y las sensaciones de la persona tengan su espacio, han enriquecido la experiencia tanto en el proceso como en el resultado; además este enfoque ha jugado en paralelo a los contenidos propios de la materia aportando una mayor motivación y aprendizaje en el alumnado.

Los temas propuestos en los diferentes trabajos presentados en esta experiencia han inmerso a los alumnos/as en mundos, espacios y situaciones que en otras parcelas de su vida serían casi imposible, creando nuevas puertas en las que poder construir su identidad. Utilizar la fantasía ha supuesto un bien para profundizar en su mundo interior, para poder representar un contexto diferente al que les rodea, para que sintieran experiencias que de otra forma les hubieran sido impensables. Transformar la palabra en imágenes les animó a expresarse libremente a través de símbolos, excitó su imaginación y les invitó a centrarse en los elementos importantes. El que pudieran enfrentarse a situaciones de miedo en los trabajos artísticos ha sido de gran valor terapéutico, al poder

transferir sus emociones a la obra, al no transgredir ningún límite se pudieron generar experiencias no agradables sin ninguna sensación de angustia.

Se dice que los adolescentes forman su identidad a partir de los otros, por lo que para explorar dicha identidad, la fotografía ha sido un recurso muy útil, las imágenes han sido una metáfora de su mundo, de recuerdos del pasado, un registro personal que les ha permitido ir más allá incluso a espacios ocultos, con ellas pudieron recuperar sentimientos olvidados. Con la técnica del fotomontaje o fotocollage, un arte que fluye con libertad, las fotografías unidas a todo tipo de materiales les ha servido para crear una historia personal, permitiéndoles que se identificaran y crearan relaciones de forma simbólica. Nacieron nuevas historias personales, se establecieron conexiones en diferentes fragmentos.

El iniciar al alumnado en el mundo de la retórica, les ha brindado la posibilidad de poder persuadir, resaltar y exagerar sus cualidades, incluyendo el humor para olvidar sus complejos o vergüenzas. Las figuras retóricas hicieron posible que al retratarse, construyeran la imagen que tenían de sí mismos, captando su interior y sus emociones, y desvelando aquellas partes que querían ocultar, aportando un valor añadido.

Al aplicar la pintura como terapia, no sólo se centraron en el simbolismo de las imágenes; el cuerpo, la postura, los gestos cumplieron un papel esencial que formó parte de sus identidades. Los sentimientos, las emociones, los sueños, los pensamientos cobraron vida a través de este medio. Se destacó el valor del dibujo como signo y expresión de cada persona, como mediación entre el mundo interior del sujeto y el espacio exterior, los trazos han representado la expresión de sus pensamientos. El poder transformar, explorar, investigar, trabajar con todo tipo de texturas, sumergió a los alumnos/as en una dinámica de satisfacción durante el trabajo creativo.

Dentro del espacio multicultural en el que estamos inmersos tanto en el aula como fuera de ella, ha sido necesario el conocimiento y el análisis de las distintas identidades y formas de expresión, el alumnado lo ha necesitado como una identificación cultural con el grupo. La valoración y el reconocimiento de igualdad, sirvió para generar el respeto por lo diferente. Ha sido positivo entender la asignatura de Educación Plástica y Visual como un instrumento de conocimiento y de integración de distintas culturas. El realizar

propuestas con esta intención brindó la oportunidad sobre todo a los alumnos/as de procedencia distinta de aumentar su autoestima y conseguir el reconocimiento de los compañeros.

La experiencia de trabajar con arcilla les ha sido muy gratificante y positiva, ha sido el mejor medio para conocer su experiencia visceral, para que entraran en contacto con lo más profundo de su ser de una forma rápida y sencilla. La técnica del modelado que se vincula directamente con el cuerpo, les ha llevado a interactuar cargados de energía regulando sus fuerzas vitales.

Poder expresar capacidades reprimidas, impulsos reprimidos, el trabajo artístico ha constituido un camino contra los aspectos violentos, el odio, la ira; generados por la propia inseguridad del adolescente. Para ello han sido elaboradas propuestas donde pudieran sacar fuera su violencia contenida, sus ideas de rebelión, donde pudieran descargar sus emociones negativas. El poder crear les significó también el aprender a poner límites, a depositar lo que les dañaba en un lugar inofensivo.

El arte es un mundo simbólico donde los adolescentes se pueden sentir a salvo, pudiendo utilizar el lenguaje visual para manifestar aquello que no querían o no sabrían verbalizar. Ha sido para ellos/as un mundo aparte fuera de los adultos y de la sociedad.

En general el alumnado ha conseguido cambios en sus puntos de vista, ha mejorado en sus propias creencias, opiniones e ideas. Las relaciones entre el desarrollo personal, el conocimiento y el aprendizaje son complejas, la educadora les ha permitido favorecer dichas relaciones en esta asignatura, y desarrollarlas, a través de distintas estrategias. Una de las finalidades de la escuela también debe ser animarles el espíritu crítico, ha sido posible intervenir en circunstancias personales, sociales y culturales aunque fuera dentro del sistema educativo.

En el desarrollo de las clases se ha prestado mayor atención a aquellos aspectos cuando los alumnos/as estaban bloqueados, que les producían sufrimiento y limitaciones hallando recursos con los que pudieran curar o mejorar. Se hicieron actividades que se centraron en la reflexión y análisis interior, dentro de la clase de plástica no sólo hay lugar para producir objetos técnicamente y artísticamente válidos, también hay espacio para atender a las necesidades y deseos.

Aunque he propiciado un ambiente en que las obras fueran más emocionales que intelectuales, que el proceso fuese más protagonista que el producto en sí, que primasen los sentimientos frente a la estética; los adolescentes han dado mucha importancia a emular la complejidad del mundo que les rodea, por lo que no conseguir la perfección y los detalles en sus composiciones les podía ocasionar una gran decepción. Por este motivo les he proporcionado los medios adecuados para que adquirieran confianza. Uno de estos medios ha sido tomar prestadas imágenes, formas gráficas que les enriquecieran, no con la finalidad como ya se ha expuesto en esta investigación de copiar, sino de interpretar con el fin de estimular al alumnado en su proceso creativo.

Les he ofrecido a través de la metáfora del arte, la posibilidad de observar sus errores, resolver los problemas, ser más tolerantes, fortalecer su autoestima. Trabajar con las imágenes desde el conocimiento artístico y los procesos psicológicos les ha permitido dentro del sistema educativo a desarrollar sus personalidades.

En este ámbito ha sido importante que el alumnado pensara y visualizara cualquier tema, sintiéndose con la libertad necesaria para dar su opinión y hacer críticas sobre el contenido y las imágenes. Tuvieron la oportunidad de construir una realidad cercana a su mundo, realidad vetada en otras asignaturas y casi siempre en el entorno escolar.

Futuras Investigaciones, caminos sin recorrer, puertas abiertas.

Como en todos los caminos siempre se abren sendas que no recorremos y nos quedan por descubrir, puertas que aunque estén abiertas por distintos motivos no nos atrevemos a pasar. Disciplinas que conocemos o que relegamos en favor a otras que nos resultan más familiares, pero que no por ello son menos importantes.

Uno de los recursos con el que me gustaría trabajar en el futuro es el vídeo, sobre todo el vídeo participativo, en el que se trabaja en grupos con la intención de desarrollar las habilidades de sus participantes, en este caso de los adolescentes, de forma creativa para que expresen sus puntos de vista. De acuerdo con la doctora Ana Mampaso²⁷² el vídeo se revela como un medio muy accesible también:

²⁷² Mampaso Martínez, A (2004): Fragmento del artículo – “Video-arte terapia y educación” de Publicado en: “*Arteterapia y educación*”, Coord. Martínez Díez, N. y López Fdez.Cao, M., Comunidad de Madrid, Consejería de Educación,

“para ser utilizado como soporte de la expresión artística: posee ciertas características que lo hacen accesible a cualquier usuario profano, como la facilidad de uso, su reducido tamaño y la liviandad de las cámaras y es económicamente asequible. Por lo tanto, parece recomendable facilitar a los diferentes grupos sociales las herramientas, las técnicas, el lenguaje específico y las posibilidades creativas de este vehículo de comunicación para que puedan participar y disfrutar de una forma de expresión clave y característica de la cultura contemporánea. (p. 87) Llama la atención que en nuestro país y con todas las posibilidades que brinda este medio no se extraiga el suficiente partido a todo su potencial dentro de los campos de la educación como del arte terapia. Si entendemos que el objetivo del arte terapia es facilitar a las personas aquellos medios y técnicas de expresión creativa que promuevan ciertos estados favorecedores de salud y bienestar parece obvio que es recomendable absorber todo aquello que esté al alcance de ese objetivo (p. 88).”

El vídeo se presenta como una herramienta que puede desarrollar la conciencia crítica, ayudar a construir una autoestima positiva de sí mismo, es un recurso social que puede ser aplicado de manera individual o grupal pero conlleva una participación activa. Como con la fotografía, los alumnos/as tienen la oportunidad de construir su propio mundo, un mundo que puede ser tanto real como irreal, ilógico e irracional.

La toma de decisiones que lleva el proceso, la manipulación técnica, la planificación y la obtención de resultados provocan en las personas una gran satisfacción. Por todo lo expuesto considero importante desarrollar propuestas futuras aplicando este recurso, planteándome una serie de objetivos para una posterior evaluación.

Actualmente se calcula que existen más de cinco mil millones de móviles en todo el mundo, aunque en un gran porcentaje no lleven incorporada cámara de fotos, o éstas sean de una calidad ínfima, la verdad es que el uso cotidiano del teléfono ha generado no sólo un salto tecnológico sin precedentes, sino también artístico. Ha destapado una nueva corriente artística en la que lo cotidiano es convertido en arte, en la que el nexo común es la presencia del móvil como elemento determinante en las propuestas, desarrollando un amplio panorama de creación artística; no sólo en el ámbito de la fotografía, también ha facilitado la apertura de nuevas vías de experimentación creativa, fundamentalmente en la videoocreación o las videoinstalaciones ligadas al espacio. Prácticas artísticas emergentes realizadas a través del móvil cuyas nuevas características

como la movilidad, la portabilidad o la convergencia están influyendo y provocando cambios en nuestra vida diaria.

Esta nueva corriente artística se conoce como Mobile Media Art, disciplina que nace como resultado del uso del teléfono móvil en la creación y desarrollo de proyectos artísticos. Sigue siendo una disciplina poco conocida entre los artistas, en la última década ha sufrido un crecimiento considerable, tanto es así que han surgido una serie de festivales específicos para creaciones realizadas exclusivamente con el teléfono móvil. Sería interesante profundizar en la amplitud de las posibilidades comunicativas, técnicas de la producción audiovisual con móviles y de creación de nuevas identidades con los adolescentes, ya que la tecnología móvil como herramienta, soporte y concepto puede ayudar a reflexionar sobre los cambios comunicacionales causados por los avances tecnológicos.

Me gustaría diseñar proyectos en donde la música y las actividades plásticas convivan juntas y ayuden a estimular a los alumnos/as a expresar sus sentimientos y emociones. Utilizar la escucha musical para inducir un estado de relajación en el alumnado y favorecer el análisis y la expresión de ciertas emociones de una manera no verbal. Deseo ampliar e investigar diferentes ramas del arte (musicoterapia, expresión corporal, estimulación sensorial, psicodrama, dramatización, e improvisación libre, etc.), y complementarlas para lograr el bienestar del alumnado. Mediante los distintos tipos de disciplinas artísticas se ayuda a mejorar el auto-conocimiento, el desarrollo personal, la salud y la calidad de vida ya que ponen el énfasis en la escucha interior, la atención y la espontaneidad.

La importancia en la comunicación y la vivencia entre diferentes expresiones artísticas la podemos sentir en las palabras de la bailarina, coreógrafa y profesora de danza alemana Pina Bausch²⁷³:

En 1955 entré a estudiar ballet con Kurt Joos, su director y uno de sus fundadores. Él era un nombre esencial en la danza contemporánea; yo tenía quince años. Me fui empapando de todas las disciplinas: era una escuela peculiar que combinaba ópera, teatro, música, escultura, pintura,

²⁷³ Entrevista realizada a Pina Bausch por María Cristina Jurado. Revista YA. Chile. 2009 http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Pina_Bausch.htm (Recuperado: 05/09/11)

fotografía, pantomima, artes gráficas. Ese contacto con todas las artes me abrió los ojos y ha influido poderosamente en mi creación. Hasta hoy no concibo una danza divorciada del resto de las expresiones artísticas.

Se debe comenzar un nuevo camino con la creación de otras formas de producción complejas: pintura, música, voz, escritura, danza, improvisación teatral, poesía, cuentos, video..., a partir de un recorrido simbólico que ayude al desarrollo general de los alumnos/as.

CAPÍTULO XIII

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO XIII

BIBLIOGRAFÍA

- A.a.v.v, (1999): “*La modernidad a debate, El arte desde los cuarenta*”, Madrid. Akal Arte Contemporáneo,
- Acaso, M. (2009): “*El lenguaje visual*”, Barcelona, Paidós.
- Acaso, M. (2009): “*La educación artística no son manualidades*”, Madrid, Cataratas.
- Acha, J. (1992): “*Introducción a la creatividad artística*”. México, Trillas.
- Acosta, M.; Acosta, E.; Esteban. A. (1999): “*Centro Lúdico Educativo sobre Doñana y su comarca*”. Ayuntamiento de Almonte.
- Ades, D. (1975): “*El dada y el surrealismo*” Barcelona, Labor.
- Ades, D. (2002): “*Fotomontaje*”, Barcelona. Gustavo Gili.
- Aguilera, O. (1998): “*El proceso creativo*”. Madrid, Fragua
- Aicher, O. y Kramper, M. (1991): “*Sistemas de signos en la comunicación visual*”. Barcelona, Gustavo Gili.
- Ainscow, M (2001): “*Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*”. Madrid, Narcea.
- Alcaide, C. (2006): “*La expresión artística como intervención educativo-terapéutica*” en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, M. López Fdez. Cao (coord.), Madrid. Editorial Fundamentos.
- Alcaide, C. (2004): “*Un taller de expresión plástica con enfermos psiquiátricos. Arte, educación y terapia*”, en *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Alcaide, C. (2003): “*Expresión plástica y visual para educadores*”, Madrid, ICCE.
- Allen Myron, S. (1963): “*Creatividad morfológica*”. México, Hermanos Herrero
- Allen P, B. (1997): “*Arte Terapia Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*”; Madrid. Gaia Ediciones.
- Alonso-Fernández, F. (1966): “*El talento creador, rasgos y perfiles del genio*”. Madrid, Te,as de Hoy
- Alsina, F.A. (1989): “*La imaginación razonada*”. Madrid, Mondadori.
- Alsina, P. y otros (2009): “*10 ideas clave. El aprendizaje creativo*”, Barcelona, Graò.
- Alvarez, A. (2002): “*Una presencia que da vida. Psicoterapia psicoanalítica con niños autistas, borderline, desprivados y víctimas de abuso sexual*”. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ambrosi, L. (1989): “*La psicología della immaginazione nella storia della filosofia*”. Roma. Sante Alighieri.
- Aminah, C; Harris, C; Reynold, B (1995): “*Como desarrollar la autoestima en los adolescentes*”. Madrid. Editorial Debate. Escuela de padres.
- Anderson, H.H. (1959): “*Creativity and its Cultivation*”. New York, Harper and Row.

- Anderson, H.H. (1965): "*Creativity in childhood and adolescence: A variety of approaches*". Palo Alto, California, Science and Behavior Books, Inc.
- Anfam, D. (2002): "*El expresionismo abstracto*", Destino.
- Antúnez, N., Ávila, N. (eds.) (2008): "*El arte contemporáneo en la educación artística*", Madrid, Envida.
- Aparici, R. y García, A. (1987): "*Lectura de imágenes*". Madrid: Ed. de la Torre.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (1987): *Imagen, vídeo y educación*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Appleton Valerie, Edd, Atr, Mfcc, Ncc, Spokane, Wa (2001): "*Avenues of hope: art therapy and the resolution of trauma*", pp: 6-13, Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, v18 n1.
- Aranda. R. (coor.) (2002): "*Educación especial*" (capítulo: Área de plástica), Madrid, Pearson.
- Arias, D. Vargas, C. (2003): "*La creación artística como terapia*". *Cómo alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones*; Barcelona. Integral.
- Ariel, S. (1977): "*New Views of Creativity*". New York, Geigy.
- Ariel, S. (1993): "*La Creatividad. La síntesis mágica*". México, F.C.E.
- Arnheim, R (1964): "*El pensamiento visual*", Buenos Aires, Eudeba. -(1988): *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza.
- Arnheim, R (1979): "*Arte y percepción visual. Psicología de la visión*", Madrid. Alianza Editorial.
- Ashner, M.J. y Bish, C. (1965): "*Productive thinking in education*". Washington, D.C., National Education Association.
- Aubin, H. (1974): "*El dibujo del niño inadaptado*", Barcelona, Laja.
- Azcarate Ristori, J.M.; Pérez Sánchez, A.; Ramírez Domínguez, J.A. (1980): "*Historia del arte*", Madrid, Anaya.
- Aznar, G. (1971): "*La creatividad en la empresa*". Barcelona, Oikus-Tau.
- Bajtin, M.M. (1982): "*Estética de la creación verbal*". México, Siglo XXI.
- Balada, M. (1992): "*ERL trac i els processos en la gènesi gràfica*". Barcelona, Publicacions de la Universitat.
- Bamford, A. (2009): "*El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*", Barcelona, Octaedro.
- Baque, D (2003): "*La fotografía plástica*", Barcelona. Gustavo Gili.
- Barbara Hess (2006): "*Expresionismo Abstracto*", Taschen.
- Barbería, J, L, (22/06/2009): El País. Com Sociedad. Reportaje: vida&artes.
- Barcia, Á Mª (1900): "*Goya en la Sección de Estampas de la Biblioteca Nacional*" en R.A.B. y M., IV.
- Bargueño, E; Sánchez Zarco, M; Sainz Fernández, B. (2007): "*Educación Plástica y Visual*", Proyecto Graphos A. Mc Graw Hill.
- Bargueño, E; Sánchez, M. (2006): *Bachillerato, Dibujo Artístico*, Editorial Mc Graw Hill.
- Bargueño, E; Sánchez, M; (2006): "*Dibujo artístico*" 1º *Bachillerato*, McGraw-Hill.
- Barnechea, E; Requena, R. (1999): "*Libro del profesor "Educación Plástica y Visual IV"*", Edelvives.

- Barón Salanova, Mª José (2005): *"El dibujo y la escritura infantil"*, Madrid, Ediciones EOS.
- Barreiro López, P (2009): "Abstracción geométrica en España (1957- 1969)", CSIC
- Barrios, Olga (2010): *"La mujer en las artes visuales y escénicas. Transgresión, pluralidad y compromiso social"*, Madrid, Fundamentos.
- Barron, F. (1963): *"Creativity and Psychological Health"*. Princeton, N.Y., Van Nostrand.
- Barron, F. (1968): *"Creativity and Personal Freedom"*. Princeton, N.Y., Van Nostrand.
- Barron, F. (1975): *"Personalidad creadora y proceso creativo"*. Madrid, Marova.
- Bartolomeis, F. de (1994): *"El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística"*. Barcelona, Octaedro.
- Bean. R. (1993): *"Cómo desarrollar la creatividad en los niños"*. Madrid, Debate.
- Beaudot, A. (1973): *"La creatividad en la escuela"*. Madrid, Studium.
- Beaudot, A. (1980): *"La creatividad"*. Madrid, Narcea.
- Beaudot, A. y Juchman, T. (1976): *"La construcción social de la realidad"*. Bs.As., Amorrortu
- Beaumont, N (2002): *"Historia de la Fotografía"*, Barcelona. Gustavo Gili.
- Beetlestone, F- (2000): *"Niños creativos, enseñanza imaginativa"*. Madrid, La Muralla.
- Beetlestone, F. (2000): *"Niños creativos, enseñanza imaginativa"*. Madrid, La muralla.
- Benito Valtueña, E. (2006): *"Figuras retóricas visuales"*, Experiencias. Editorial SM.
- Berge, A. (1959): *"La libertad en educación"*. Bs. As., Kapelusz.
- Bergson, H. (1973): *"La evolución creadora"*. Bs. As. Austral.
- Berlenga, R.L. (1958): *"El libro de los inventos"*. Barcelona, Maucci.
- Bernis (1954): *"L'omagination"*. París, P.U.F.
- Bernson, M. (1962): *"Del garabato al dibujo"*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Berrocal, M. (coord.) (2005): *"Menús de educación visual y plástica. 7 propuestas para desarrollar en el aula"*, Barcelona, Graò.
- Bettelheim, B (2001): *La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona, Paidós.
- Bettelheim, B, (1982): *"Educación y vida moderna un enfoque psicoanalítico crítico"*, Grupo editorial Grijalbo. Barcelona. Traducción castellana de Jordi Beltran.
- Bettelheim, B., (1982): *"Educación y vida moderna"*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Beuchat, H (1912): *"Manuel d'Archéologie américaine"*.
- Birdwhittell, R.L. (1979): *"El lenguaje de la expresión corporal"*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Bisquert, A. (1977): *"Las artes plásticas en la escuela"*. MEC.
- Blackburn, J (2004): *"El viejo Goya"* Ed. Edhasa.
- Blasco, Arcadio (1996): *"Homenajes"*. Ayuntamiento de Villena.
- Blay Fontcuberta, A. (1967): *"La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior"*. Barcelona, Elicien.
- Blay Fontcuberta, A. (1973): *"Creatividad y plenitud de vida"*. Barcelona, Iberia.

- Bloch, Georges (1972) Pablo Picasso, tomo III. *Catalogue de l'oeuvre grave. Ceramique. 1949-71*. Kornfeld, Berna.
- Block Dee Behar, L (1977): “*El lenguaje de la publicidad*”, México, siglo XXI Editores.
- Boas, F (1897): “*The social organisation and the secret societies of the Kwatkiutl Indians; The Decorative Art of the Indians of the North Pacific Coast*”.
- Bochensk, I.M. (1962): “*Los métodos actuales del pensamiento*”. Madrid, Rialp.
- Boichet, H. (1951): “*La individualidad del niño en educación*”. Bs.As., kapelusz.
- Boix, E. (1986): “*El arte en la escuela*”, Barcelona, Polígrafa.
- Bolles, R.C. (1980): “*Teoría de la motivación. Investigación, expresión y evaluación*”. México, Trillas.
- Bompiani, E. (1976): “*Yo juego, tú juegas, todos juegan*”. Barcelona, Juventud.
- Bonet, J.V.: “*Sé Amigo de ti mismo (Manual de Autoestima)*”. Editorial Sal Terrae, Santander (9ª Edición).
- Bonilla Rius, A. (2006): “El acto de borrar” en *Arteterapia. Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, nº 2, U.C.M.
- Bonilla Rius, A. (2004): “Los efectos del arte en la adolescencia” en *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Bonnefon, G. (2003): « *Art et lien social. Les pratiques artistiques des personnes handicapées* ». París, Desclé de Brouwer.
- Borrajo Borrajo, G. (1998): “*Expresión creativa desde la cuna*”. Universidad de Santiago de Compostela.
- Borthwick, G. (1982): “*Hacia una educación creativa*”. Madrid, Fundamentos.
- Bosch, E. y otros (2002): “*Hacer plástica. Un proceso de diálogos y situaciones*”. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.
- Bousoño, C. (1976): “*Teoría de la expresión poética*”. Madrid, Gredos.
- Boutonier, J. (1953): “*Les dessins des enfants, París, Ed. du Scarabée*”. (1980): “*El dibujo en el niño normal y anormal*”, Buenos Aires, Paidós.
- Bovillot, R (1986): “*El objeto y su imagen: fotografía industrial y publicitaria*”, Barcelona.
- Bower, T. (1979): “*El mundo perceptivo del niño*”, Madrid, Morata..
- Boylan, M. (1977): “*Desarrollo del sentido artístico del niño*”, México, Cultural.
- Bozal, V (1992): *Summa Artis, Historia del Arte XXXVII “Pintura y escultura españolas del siglo XX (1939-1990)*; Madrid. Espasa Calpe.
- Bozal, V (2002): “*Goya y el gusto moderno*”, Ed. Alianza.
- Branch, M. (1968): “*Gifted children: Recognizing and developing exceptional ability*”. London, Souvenir Press.
- Brenot, P. (1992): “*El genio y la locura*”. Barcelona, B.S.A.

- Bruce L. Moon, Phd, Atr-bc, Scranton, Pa. (1999): "*The tears make me paint: the role of responsive artmaking in adolescent art therapy*". Art therapy: journal of the american art therapy association, 16(2) pp.78-82 c aata, inc.
- Brugidou, J.P. (1969): "*La psicología sensitiva y la juventud*". Bs,As., Troquel.
- Bruner, J. S. y Haste, H. (eds.) (1990): "*La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*", Barcelona, Paidós.
- Bruner, J.S. (1965): "*On knowing. (Essays for thr left hand)*". NYC, Atheneum Publishers
- Bruner, J.S. (1973): "*El proceso de educación*". México, Uteha.
- Bucay, Jorge (2003): "*Déjame que te cuente... Los cuentos que nos enseñaron a vivir*". Barcelona, RBAç
- Bueno, M.P. (1959): "*La enciclopedia de los inventos*". Barcelona, Gassó.
- Buhler, K. (1980): "*Teoría de la expresión*". Madrid, Alianza Editorial.
- Burgui, J.M. (1991): "*Talleres creativos: para la escuela, para el tiempo libre*". Madrid, CCS.
- Caballo, V. E. Y Simón, M, Á, (coord.) (2001): "*Manual de psicología clínica infantil y del adolescente*". Madrid. Pirámide.
- Cahan, S.; KocuR, Z. (1996): "*Contemporary Art and Multicultural Education*" New York, The New Museum of Contemporaty Art.
- Calmy, G. (1977): "*La educación del gesto gráfico*". Barcelona, Fontanella.
- Calvo Serraler, F. (1997): "*Historia del arte*" Madrid, Santillana.
- Camp, J (1983): "*Dibujar con los grandes maestros*", Madrid. Herman Blume Ediciones.
- Campos, A. (1998): "*Imágenes mentales*". Universidad de Santiago de Compostela.
- Carballo, R. y otros (1977): "*La creatividad en la ciencia*". Madrid, Marova.
- Cardoso de Sousa, F. (2000): "*A criatividade como disciplina científica*". Universidad de Santiago de Compostela.
- Carl, R (2000): "*El proceso de convertirse en persona*". Editorial Paidós.17ª Edición.
- Carnevale Schianca, E (1994): "*Curso de dibujo a lápiz*". Ed. De Vecchi.
- Carrete Parrondo, J; Checa Cremades, F; Bozal, V (1992): "*El grabado en España (Siglos XV Y XVIII)*", Summa Artis "Historia general del arte XXXI; Espasa Calpe.
- Casanovas, M. A. (1984): "*La cerámica catalana*". Barcelona. Els llibres de la Frontera.
- Casariego, R (2004): "*Goya, obra gráfica completa*", Ed. Casariego.
- Castañer Balcells, M. (1999): "*El potencial creativo de la danza y la expresión corporal*". Universidad de Santiago de Compostela.
- Castellanos, P (1999): "*Diccionario histórico de la fotografía*", Madrid. Istmo.
- Castilla del Pino, C (2000): "*Teoría de los sentimientos*". Barcelona, Tusquets.
- Castillo, R. y González, G.E. (1982): "*Desarrollo de la creatividad: un enfoque psicosocial*". UNAM, Tesis doctoral.
- Catálogo Museosdemadrid. Arte Contemporáneo. Josep Renau (Compromiso y cultura).

- Cazón, R.M. y Vázquez Pérez, P. (2000): *“La palabra sorprendida: técnicas creativas de escritura”*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cembranos, F (1997): “Una dimensión social de la creatividad” en Juegos de sentido, Martín Francés, S y Piñango, C (coord.), Madrid. Editorial Popular.
- Cennini, C (1998): *“El libro del Arte”*, Madrid. Akal.
- Cerezo Ramírez, F (2002): *“Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención”*. Madrid, Pirámide.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1984): *“Creativity and Perversion”*. New Cork, Norton.
- Chauchard, P. (1969): *“La creación evolutiva”*. Barcelona, Fontanella.
- Chauchard, P. (1971): *“Conocimiento y dominio de la memoria”*. Bilbao, Mensajero.
- Cherry, C. (1978): *“El arte en el niño en edad preescolar”*, Barcelona.
- Cirlot, Juan E. (1955): *“Morfología”*, España. Ed Omega.
- Cirlot, L. (1990): *“Las claves del dadaísmo”*, Barcelona. Editorial Planeta.
- Coffer, C.N. (1988): *“Motivación y emoción”*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Coffer, C.N. y Ppley, M.H. (1971): *“Psicología de la motivación”*. México, Trillas.
- Cohn, W (1957): *“Chinese Painting”*, Londres.
- Colección Banco Hispano Americano (1991). Ediciones El Viso S.A.
- Collete, A. y A. Hernández (2001): *“Arte, terapia y educación”* 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva. Universidad Politécnica de Valencia.
- Comella, M. Àngels. (2000): *“Pinto y dibujo, Acuarelas”*, Parramón.
- Conde, M.C. (1969): *“La actividad creadora en la escuela primaria”*. Rosario, Ed. Biblioteca.
- Conde, M.C. (1970): *“Desarrollo de la creatividad del alumno”*. Bs.As., Librería Colegio.
- Conde, M.C. (1971): *“Creatividad, tecnología educativa para el profesor”*. Madrid, Santillana.
- Conde, M.C. (1976): *“La enseñanza creativa”*. Madrid, Santillana.
- Cone Byant, J. (1984): *“El arte de contar cuentos”*. Madrid, Istmo.
- Cook, T. y Reichardt, CH. (1986): *“Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa”*. Madrid, Morata.
- Cor, B, (1982): *“Historia del arte abstracto”*, Madrid. Cátedra.
- Corral, J L (2005): *“Los desastres de la guerra de francisco de Goya”*, Ed. Edhasa.
- Cossetini, L. (1968): *“Del juego al arte infantil”*, Buenos Aires, Eudeba.
- Courtion, P (1977): *“Llorens Artigas”*. Barcelona. Editorial Polígrafa.
- Courtney, R. (1968): *“Play, Drama and Tought”*. London, Casell.
- Csikszentmihalyi, M. (1988): *“Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención”*. Barcelona, Paidós.
- Cunningham, W.T. (1965): *“Creative reading”*. London, Nelson.

- Cunningham, B. (2003): *“Mándala: viaje a la unidad”*, Editorial Pearson Education S.A.
- Curtis, J.; Demos, G.; Torrance, E. (1976): *“Implicaciones educativas de la creatividad”*. Salamanca, Anaya.
- D’amico, V. (1965): *“Creative teaching in art”*. Scranton, Pennsylvania. International Textbook.
- D’ella, E.B. (1971): *“Club de expresión. Orientaciones. Sugerencias. Planificaciones”*. Bs.As., Kapelusz.
- Dahlke, R. (1997): *“Mándalas: como encontrar lo divino en ti”*, Ediciones Robinkbook S.L.
- Dalley, T. (1987): *“El arte como terapia”*, Barcelona. Editorial Herder.
- David, M (1950): *“Musée Guimet, Guide III, Céramique chinoise”*, París.
- Davis, G.A. y Scott, J.A. (1975): *“Estrategias para la creatividad”*. Bs. As., Paidós
- De Bono, E. (1974): *“El pensamiento lateral. Manual de creatividad”*. Barcelona, Paidós
- De Bono, E. (1994): *“El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas”*. Barcelona. Paidós.
- De Bono, E. (1996): *“El pensamiento paralelo”*. Barcelona. Paidós.
- De Bono, E. (1997): *“La revolución positiva”* Cinco principios básicos. Barcelona. Paidós.
- De Bono, E. (1999): *“Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción”*. Madrid, Granica.
- De la Fuente, R. (1992): *“Haikin: Antología del Haiku”*, Madrid, ed. Hiperión.
- De Micheli, M. (1979): *“Las vanguardias del siglo XX”*, Madrid Alianza Forma.
- Dellenbaugh, F. S (1901): *“The North- Americans of yesterday”*.
- Demory, B. (1984): *“La créativité en plastique et en action”*. París, Chotard et Associés.
- Design Council, The (1987): *Design and primary education*. London, The Design Council
- Desrosiers, R. (1978): *“La creatividad verbal de los niños”*. Vilassar de Mar, Oikos-Tau.
- Di Leo, J. H. (1978): *“Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica”*, Buenos Aires, Paidós.
- Díaz del Corral, P. (2007): *“El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye”* en *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol.2.
- Díaz, C. (1986): *“La Creatividad en la Expresión Plástica. Investigación, experiencias y evaluación”*. Madrid, Narcea.
- Díez, Javier (2008): *“Azogue del espejo. Espacios del arte para la creatividad y la educación artística”*, Valencia, Nuevos Autores.
- Diez, M.D.; Mateos, E.; Menchen, T. (1980): *“La creatividad en la EGB”*. Madrid, Marova.
- Dobbelaere, G. (1962): *“Pedagogía de la expresión”*. Barcelona, Nova Terra.
- Dondis, D, A (1992): *“Sintaxis de la imagen”*; Méjico, G. Gili.
- Dorfles, G, (1965): *“Últimas tendencias del arte hoy”*, Barcelona. Labor.
- Dottrens, R. (1957): *“La enseñanza individualizada”*. Bs.As., Kapelusz.

- Drumond, A.H. (1966): “*A basis for creative science teaching*”. Columbus, Ohio, American Educational Publications.
- Duborgel, B. (1981): “*El dibujo del niño: estructuras y símbolos*”, Barcelona, Paidós.
- Duquet, P. (1956): “*Los recortes pegados en el arte infantil*”, Buenos Aires, Kapelusz.
- Echevarría, M. E. (1979): “*Grafología infantil. Interpretación del garabato al dibujo y a la escritura infantil*”. Buenos Aires, Psique.
- Edwards, B (1994): “*Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*”. Ed. Blume.
- Efland, A.D. (2002): “*Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*”. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E.W. (1998): “*El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*”. Barcelona, Paidós Educador.
- Eisner, E.W. (2004): “*El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*”. Barcelona, Paidós.
- Elisabeth de Franceschi (2000): “*Amor artis: pulsion de mort, sublimaron et création*” p: 148, L’Harmattan, París.
- Elliot, E (2002): *The Arts and the Creation of the Mind. “El Arte y la Creación de la Mente*”. New Haven & London: New Haven y Londres: Yale University Press.
- Elliot, J. (1997): “*La investigación acción en educación*”. Madrid, Morata.
- Ember, C. Y M. (2003): “*Antropología cultural*”. Madrid, Prentice Hill.
- Epstein, G. (1991): “*Visualización creativa*”. Barcelona, Robin Books .
- Escoriza, J. y Bol, C. (1993): “*Expresión y representación de la actividad gráfica infantil*”, Barcelona, PPE.
- Esteban Leal, P; Matorra Carracedo, M (1988): “*Historia del Arte*”, Zaragoza. Editorial Luis Vives.
- Estrada Díez, E. (1988): “*La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*”, Madrid, Ed. Complutense.
- Fabregat, E. (1966): “*El dibujo infantil. Metodología*”, México, Ed. Fernández.
- Faubun, D. (1970): “*You and Creativity*”. Beverly Hills, Glencoe Press
- Fernández Ansuátegui, C. (2009): “*Educación plástica a través de grandes artistas*”, Valencia, Nau Libres.
- Fernández Huertas, B. (1967): “*Los programas escolares y el desarrollo de la creatividad*”. Madrid, S.E.
- Fernández Huertas, B. (1968): “*Cómo desarrollar la creatividad e inventiva del alumno durante su escolaridad*”. Madrid, Enciclopedia Tiempo y Educación.
- Fernández Rey, E. (1998): “*La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos*”. Universidad de Santiago de Compostela.

- Fernández, L; Funes, J y Pellicer, A (1980): "*Psicología del preadolescente*". Madrid. Editorial Nuestra Cultura. Colección Rosa Sensat.
- Ferrant, A. (1997): "*Todo se parece a algo. Escritos críticos y testimonios*", Madrid, Visor.
- Ferraris, M (1999): "*La imaginación*". Madrid. Visor
- Ferres i Prats, J. y Bartolome, A. (1991): *El vídeo - enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. México, Gustavo Gili.
- Ferrés i Prats, J. (1994): *Vídeo y educación*. Barcelona, Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Ferriere, A. (1971): "*La escuela activa*". Madrid, Studium.
- Ferry, Luc (2007): "*Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*". Madrid, Taurus.
- Fiorini, H.J. (1995): "*El psiquismo creador*". Buenos Aires, Paidós.
- Foster Fincher, S. (1994): "*Creando Mándalas para la comprensión, la curación y la auto-expresión*", Editorial Mirach S.L.
- Foster, J. (1976): "*Desarrollo del espíritu creativo del niño*". México, Publicaciones Cultural.
- Fowler, H. (1966): "*Curiosity and exploratory behavior*". NYC, Macmillan Co.
- Fraser, Bruce y Murphy, C (2003): "*Uso y administración del color. Diseño y creatividad*", Madrid. Anaya.
- Freeman, J. (ed.) (1971): "*Creativity. A selective review of research*". London, Society Research into Higher Education.
- Freeman, N (2009): "*101 Consejos, Fotografía Digital*", Barcelona. Blume.
- Freinet, C. (1984): "*Métodos naturales. 2. El aprendizaje del dibujo*", Barcelona, Martínez Roca.
- Freinet, E. (1979): "*Dibujos y pinturas de niños*", Barcelona, Laja.
- Fried, E. (1965): "*Artistic productivity and mental health*". Springfield, Illinois, C.C.Thomas.
- Friend, D. (1966): "*The creative way yo Saint*". NYC, Watson-Guptill Publications.
- Fulghim, R. (1990): "*Cuando me acosté ya estaba ardiendo*". Barcelona, Plaza&Janés.
- Fundación Europea De La Cultura (1978): "*La educación creadora*". Madrid, Orines.
- Furtado, M. (1975): "*Creatividad y dependencia*". México, Siglo XXI.
- Furth, G. M. (1992): "*El secreto mundo de los dibujos*", Barcelona, Luciérnaga.
- Fustier, M. (1975): "*Pedagogía de la creatividad*". Ejercicios prácticos de creatividad. Madrid, Index
- G. Gutiérrez, F (1989): "*Arte del Japón, SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XXI*", Espasa Calpe.
- García García, F. (1981): "*Creatividad e imagen en los niños. Semántica y didáctica*". Madrid, Servicio de publicaciones del MEC.
- García García, F. (1984): "*Estudios de creatividad icónica, individual y colectiva en niños de edad escolar*". Madrid, Universidad Complutense.
- García García, F. (1987): "*Estrategias creativas*". Madrid, M.E.C.

- García García, F. y Arroyo, I. (1988): *"Volver a leer: hacia una lectura creativa"*. Barcelona. MEC y Vicens Vives.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984): *"La investigación del profesor en el aula"*. Madrid, escuela Española.
- Gardner (1994): *"Educación artística y desarrollo humano"*, Barcelona, Paidós.
- Gardner, D.E.M. (1966): *"Experiment and tradition in primary schools"*. London, Methuen.
- Gardner, H. (1993): *"Arte, mente y cerebro. Una aproximación a la creatividad"*. Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. (1995): *"Mentes creativas"*. Barcelona, Paidós Testimonios.
- Garrett, J (2000): *"La fotografía en Blanco y Negro"*; portada, Blume.
- Garrould, Ann (1989): *"Henry Moore: dibujos"*. Barcelona.
- Gasch, S. (1953): *"El arte de los niños"*, Barcelona, Ed. Peno.
- Gedo, J.E. (1983): *"Portraits of the Artist: Psicoanálisis of Creativity and its Vicissitudes"*. New York, Guilford.
- Gennari, M. (1997): *"La educación estética"*, Barcelona, Paidós.
- Getzels, J.W., & Jackson, P.W (1962): *"Creativity and intelligence"*, London/New York: John Wiley & Sons Inc.
- Getzels, R.; Clero, C. (1973): *"Creativity and Intelligence"*. New York, Villey.
- Giráldez, A (2009): *"Competencia cultural y artística"*, Madrid, Alianza Editorial.
- Gloton, R. (1978): *"El arte en la escuela"*, Barcelona, Planeta.
- Gloton, R. y Clero, C. (1973): *"La creatividad en el niño"*. Madrid, Narcea.
- Goleman, D.; Kaufman, P.; Ray, M. (2000): *"El espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla en todas las actividades humanas"*. Bs.As., Vergara.
- Gómez Molina, J.J. (coord.) (1995): *"Las lecciones del dibujo"*. Madrid, Cátedra.
- Gómez Molina, J.J. (coord.) (2007): *"La representación de la representación: danza, teatro, cine, música. Dibujo y profesión" I*. Madrid, Cátedra.
- González Borrás, Carmen (1996): *"La obra de Arcadio Blasco"*. Alicante, Ed. Periararte.
- González DE Ibarra, Sánchez De Griffol; Serra De Panier (1969): *"Educación creadora del niño por las artes plásticas"*. Bs.As., Huemul.
- González Román, M.P. (1992): *"Creatividad en niños superdotados"*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología.
- Goodnow, J. (1981): *"El dibujo infantil"*, Madrid, Morata.
- Gordon, W.J. (1963): *"Sinéctica: el desarrollo de la capacidad creadora"*. México, Herrero.
- Gottfried, H. (1979): *"Maestros creativos, alumnos creativos"*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Gowan, I.C. y otros (1976): *"Implicaciones educativas de la creatividad"*. Salamanca, Anaya.
- Grandes fotógrafos MAGNUM PHOTOS Robert Capa; Salvat. 2006.
- Greene, M (2005): *"Liberar la imaginación"*. Barcelona, Grao.

- Greene, M. (2005): *“Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social”*. Barcelona, Graó.
- Grohmann, Will (1960): *“The Art of Henry Moore”*. Nueva York. H.N. Abrams.
- Grupo U. (1987): *“Retórica general”*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- Guba, E. (1990): *“The paradigm dialog: Options for social science inquiry”*. Beverly Hills, Sage.
- Guilford, J.P. y otros (1978): *“Creatividad y educación”*. Bs.As., Paidós.
- Guillén, M. Y A. Mejía (2002): *“Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos”*. Madrid, Narcea.
- Guyot, Y. (1867): *“L’inventeur”*. París, Rouge.
- Hainal, A. (1985): *“Depresion and Creativity”*. New Yorf, International Universities Press.
- Hargreaves, D. J. (1991): *“Infancia y educación artística”*, Madrid, Morata.
- Harold, O. (1990): *“«Abstraccionismo». Guía del Arte del Siglo XX”*. Madrid. Alianza Editorial, Edición Castellana, S. A.
- Hatzfeld, Marc (2007): *“La cultura de los suburbios”*, Barcelona, 7 Laertes.
- Haya, V. (2007): *“Haiku dô: el haiku como camino espiritual”*, ed. Kairós.
- Heimelt, G. (1979): *“Maestros creativos-alumnos creativos”*. Bs.As., Kapelusz.
- Hernández Belver, M. (coord.) (1995): *“El arte de los niños”*, Madrid, Fundamentos.
- Hernández Belver, M. Y Sanchez Méndez, M. (coord.) (2000): *“Educación artística y arte infantil”*, Madrid, Fundamentos.
- Hernández Belver, M. y Ullán, A.M. (eds.): *“La creatividad a través del juego”*, Salamanca, Amarú.
- Hernández Merino, A. (2010): *Pinacoteca psiquiátrica en España*, Universitat de Valencia.
- Hernández Merino, A. (2006): *“Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor”* en *Arteterapia. Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, nº 2, U.C.M.
- Herzfeld, E (1907): *“Samarra, Aufnahmen und Untersuchungen zum Islamischen Archeologie”*.
- Herzfeld, E (1923-27): *“Die Ausgrabungen von Samarra”*.
- Hess, B. (2006): *“Expresionismo Abstracto”*, Taschen.
- Hicks, Roger y Schultz, Frances (1998): *“Técnicas de iluminación”* Guía práctica.
- Holloway, G. E. T. (1982): *“Concepción del espacio en el niño según Piaget”*, Barcelona, Paidós.
- Holmes, S. W (1886): *“Pettery of the ancient Pueblos”*.
- Howard, K (1998): *“Dibujar y pintar. Curso completo para principiantes”*, Ed. Blume.
- Hoyland, M. (1977): *“Desarrollo del sentido artístico del niño”*, México, Publicaciones Cultural.
- Hubert, J. (1979): *“Claves para la creatividad”*. México, Diana.
- Ibáñez, M. (1975): *“Técnicas del pensamiento creativo”*. Madrid, INCIE.
- Illich, I. (1978): *“Desempleo creador”*. México, Posada.
- Jaqui, H. (1979): *“Claves para la creatividad”*. México, Diana.
- Jennings. C. (1979): *“Terapia creativa”*. Bs.As., Kapelusz.

- Jesualdo (1950): *"La expresión creadora del niño"*. Madrid, Narcea.
- Jesualdo, (1950): *"La expresión creadora del niño"*, Buenos Aires, Poseidón.
- Joly, H. (1987): *"L'imagination"*. París, Lahuere.
- Jones, T.P. (1973): *"El educador y la creatividad del niño"*. Madrid, Narcea.
- Jové, J. J. (1994): *"Desarrollo de la expresión gráfica"*, Barcelona, ICE de la UB/Horsori. (2001): *"Iniciación al arte. Propuesta de un modelo didáctico centrado en los procesos de producción"*. Madrid, A. Machado.
- Juana Vázquez (2009): *"Devolver la autoridad a los profesores"*. Tribuna (Recuperado): 15/09/2009
- Jung, C.G (1959): *"Symbols of Transformation"*, *Collected Works*, vol. 5, Routledge, Londres.
- Jung, C.G (1968): *Analitical Psychology / The Tavistock Lectures*, Routledge and Kegan Paul.
- Jung, C.G (1973): *"Mandala Symbolism"*, Bollinger, Series XX, Princeton University.
- Kahlo, F (1995): *"El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato"*. Introducción de Carlos Fuentes, Ed. Debate. Madrid
- Kareen, J. Y Littlewood, R. (2000): *"Intercultural Therapy"*. London, Blachweel.
- Kazdin, Alan E. y Buela-casal, G (2001): *"Conducta antisocial, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia"*. Madrid, Pirámide.
- Kellogg, R. (1987): *"Análisis de la expresión plástica del preescolar"*, Madrid, Incel.
- Khol, Mary Ann (2010): *"Creación artística en la primaria. Lo importante es el "proceso", no el "resultado"*, Madrid, Narcea.
- Kleiman, J. (1997): *"Automatismo y creatividad"*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Klein, J.P; Bassols, M; Bonet, E (coord), (2008): *"Arteterapia. La creación como proceso de transformación"*. Barcelona, Octaedro.
- Klein, J. P. (2002): *L'art thérapie*. París, PUF.
- Klein, J. P. (2006): *"Arteterapia" una introducción*; Octaedro, S.L.
- Kobayashi, I (1986): *"Cincuenta haikus"*, Madrid, ed. Hiperión.
- Kohl, M. A. (1999): *"Arte infantil"*, Madrid, Narcea.
- Kosinski, Dorothy M; Julian Andrews (2001): *"Henry Moore, Sculpting the 20th Century "*. New Haven (Connecticut).
- Kramer, E. (1982): *"Terapia a través del arte en una comunidad infantil"*; Kapelusz. Buenos Aires.
- Krisnamurti, J. (1975): *"El estado creativo de la mente"*. Bs.As., Kier.
- Kristeva, J. (1985): *"Las nuevas enfermedades del alma"*. Madrid. Cátedra.
- Krueger, R.A. (1991): *"El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada"*. Madrid, Pirámide.
- Kubie, L.S. (1977): *"El proceso creativo. Su distorsión neurótica"*. México, Pax.
- La ilustración Liberal (Revista española y americana) nº6-7 por Julia Escobar Entrevista. Octubre 2000.
- Lacan, M.N. (1966): *"Didáctica de la lectura creadora"*. Bs.As., Kapelusz.

- Lafuente Ferrari, E (1977): *“Los Caprichos de Goya”*. Barcelona, Gustavo Gilí.
- Laín Entralgo, P. (1978): *“Antropología de la esperanza”*. Madrid, Guadarrama.
- Lambert, S (1996): *“El dibujo. Técnicas y utilidad. Una introducción a la percepción del dibujo”*, Madrid. Herman Blume Ediciones.
- Lancaster, J. (1991): *Las artes en la educación primaria*, Madrid, Morata.
- Landau (1987): *“El vivir creativo”*. Marcelona, Herder.
- Landgarten, H. B. (1991): *“Clinical Art Therapy”*. New York, Brunner/Mazel.
- Landgarten, H. B. (1993): *“Magazine Photo Collage”*. New York, Brunner/Mazel.
- Landgarten, H. B. Y D. Lubers (1991): *“Adult art psychotherapy. Issues and Application”*. New York, Brunner/Mazel.
- Langer, E.J. (2006): *“La creatividad consciente. De cómo reiventarse mediante la práctica del arte”*. Barcelona, Paidós.
- Langford, M (1989): *“La fotografía paso a paso”, un curso completo”*; Madrid. Hermann Blume.
- Laplanche, J.; Pontalis, J.B. (1986): *“Fantasía Originaria, Fantasía de los Orígenes, Orígenes de la Fantasía”*. Barcelona, Gedisa.
- Lark, B. (1965): *“La educación artística del niño”*, Buenos Aires, Paidos.
- Leal Esteban, P; Carracedo Matorra, M (1988): *“Historia del Arte”*; Edelvives.
- Lemagny, J-C., Rouillé, A (1988): *“Historia de la fotografía”*, Barcelona. Ediciones Martínez Roca.
- León Y Mintero (1998): *“Diseño de Investigaciones”*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Lewin, K. (1969): *“La dinámica de la personalidad”*. Madrid, Morata.
- Liberal, J. (1996): *“Por los caminos de la creatividad”*. Madrid, Libsa.
- Licht, F (2001): *“Goya. Tradición y modernidad”*, Ed. Ediciones Encuentro.
- Lincol, Y.S. y Guba, E. (1985): *“Naturalistic inquiry”*. Beverly Hills, Sage.
- Lodochowsky (1980): *“Participación y comunicación creativa”*. Barcelona, Herder.
- Logan, L.; Logan, V. (1977): *“Estética de la creatividad: juego, arte, cultura”*. Madrid, Cátedra.
- López Fdez.Cao, M (2011): *“Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia”*, Madrid, Editorial Eneida.
- López Fdez.Cao, M (2009): *“Educación, creación e igualdad”*, Madrid, Editorial Eneida
- López Fdez.Cao, M (2009): *“Hildegarda de Bingen - Ende. Imaginarse el mundo, imaginarse el fin del mundo”*, Madrid, Editorial Eneida.
- López Fdez.Cao, M (2009): *“Las hermanas Vesque – Alexander Calder. Compartir placer, dibujar el cuerpo, montar un circo”*, Madrid, Editorial Eneida.
- López Fdz. Cao, M (coordinadora) (2006): *“Creación y posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social”*. Madrid. Editorial Fundamentos.
- López Fdez.Cao, M (2006): *“Creación del arte en la integración social”*; Editorial Fundamentos.

- López Fdz. Cao, M. (2006): “*Encuentros con la expresión*” nº1. Abril. ¿Nos hace la creación aptos para la vida? Apuntes sobre la repetición, la novedad y la identidad en arteterapia.
- López Fdz. Cao, M. (2006): “¿Nos hace la creación aptos para la vida? Apuntes sobre la repetición, la novedad y la identidad en arteterapia.” En “*Encuentros con la expresión*” nº1.
- López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): “*Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*”, Ediciones Tutor, S.A.
- López Fdez.Cao, M (2004): “Fotografía, educación y terapia” en *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- López Fdez.Cao, M (2002): “La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente”, en *Arte, infancia y creatividad*, (VVAA). Madrid, UCM, Servicio de Publicaciones
- López F. Cao, M. (coord.) (2001): “*Geografías de la mirada. Género, creación artística y representación*”, Madrid, Inst. Investigaciones Feministas.
- López F. Cao, M. (coord.) (2000): “*Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*”. Madrid, Narcea.
- López Quintás, A. (1977): “*Estética de la creatividad*”. Madrid, Cátedra.
- Lorente Rebollo, T (2004): “Qué Historia de la Educación Artística” Publicado en: *Arteterapia y educación*, Coord. Martínez Díez, N. y López Fdez., vol 4
- Lowenfeld V; Lambert Brittain, W. (1980): “*Desarrollo de la capacidad creadora*”, Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires. Editorial Kaèlusz.
- Lucie-Smith, E. (1983): “*El arte hoy. Del expresionismo abstracto al nuevo realismo*” Madrid, Cátedra.
- Ludwig, A.M. (1995): “*The price of greatness. Resolving the Creativity and Madness Controversy*”. New York, Guilford Press.
- Lukas, E. (2003): “*Logoterapia. La búsqueda de sentido*”. Barcelona, Paidós.
- Lurçat, L. (1982): “*Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*”, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Luria, A.R. (1978): “*Sensación y percepción*”. Barcelona, Fontanella.
- Machado, L.A. (1976): “*La revolución de la inteligencia*”. Bs.As., Paidós.
- Madsen (1960): “*Teorías de la motivación*”. Bs.As., Paidós.
- Maestros de la fotografía (2008): Robert Capa, David Seymour, Agustí Centelles, Gerda Taro “*La guerra Civil*”, Público. *Fotografías Magnum Photos*, Barcelona. VEGAP.
- Maestros de la fotografía (2009): Henri Cartier-Bresson, Steve McCurry, Dorothea Lange, Margaret Bourke-White, Lee Miller; “*El siglo de las mujeres*”, Público. *Fotografías Magnum Photos*, Barcelona. VEGAP.
- Malaguzzi, L (2001): “*La educación infantil en Regio Emilia*”, Barcelona, Octaedro_Rosa Sensat.
- Mallery, G (1886): “*Pictographs of the North American Indians*”.
- Malrieu, Ph. (1971): “*La construcción de lo imaginario*”. Madrid, Guadarrama.

- Maltese, C (1983): *“Las técnicas Artísticas”*, Madrid. Ediciones Cátedra.
- Mampaso Martínez A. (2011): -“Sao necesarias as oficinas de arteterapia no âmbito educativo? Novas técnicas nas oficinas de arterapia” con N. Martínez Diez, en *Educar com Arteterapia. Propostas e desafios*, Río de Janeiro, Brasil, Wak editora
- Mampaso Martínez A. (2010): “Una muestra de Arte Outsider en Europa” con N. Martínez y G. Rodríguez, en *Arteterapia Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, nº 6, U.C.M.
- Mampaso Martínez A. (2006): “El video como soporte comunicativo y creativo en la acción social, la lucha política y el arteterapia” en *Creación y posibilidad*, Madrid, Editorial Fundamentos.
- Mampaso Martínez A. (2006): “Para todos tiene la muerte una mirada” en *Arteterapia. Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, nº 2, 2006, U.C.M.
- Mampaso Martínez A. (2004): “Video-arteterapia y educación” en *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Marcais, G (1926-27): *“Manuel d` art musulman”*.
- Marchán Fiz Simón (1995): Summa Artis, Historia del Arte XXXVII *“Las Vanguardias históricas y sus sombras (1917-1930)”*; Madrid. Espasa Calpe.
- Marchand, M. (1960): *“La afectividad del educador”*. Bs.As., Kapelusz.
- Marco Tello, P. (2006): “Una notas de introducción sobre arte, educación y desarrollo del gesto gráfico” en *Creación y posibilidad*, Madrid, Editorial Fundamentos.
- Marco Tello, P. (2002): “Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles”, en *Arte, infancia y creatividad*, (VVAA), Madrid, UCM, Servicio de Publicaciones
- Marco Tello, P. (1997): *“Motivación y creatividad en la preadolescencia”*, Universidad de Valladolid.
- Marco Tello, P. (1996): *Motivación y creatividad en la preadolescencia*, Universidad de Valladolid
- Marco Tello, P. (1995): “Educación artística y preadolescencia” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 24.
- Marín Ibáñez, R. (1975): *“Técnicas del pensamiento creativo”*. Valencia, U.P.V.
- Marín Ibáñez, R. (1977): *“La creatividad en educación”*. Bs.As., Kapelusz.
- Marín Ibáñez, R. (1977): *“Principios de la educación contemporánea”*. Madrid, Rialp.
- Marín Ibáñez, R. (1980): *“La creatividad”*. Barcelona, Ceac.
- Marín Ibáñez, R. (1995): *“La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación”*. Madrid, UNED.
- Marín Ibáñez, R. (1998): *“Creatividad y reforma educativa”*. Univ. De Santiago de Compostela.
- Marín Ibáñez, R.; Torre, S. de la (1990): *“Manual de creatividad, Aplicaciones educativas”*. Barcelona, Vicens Vives.
- Marín Viadel, R. y otros (2003): *“Didáctica de la Educación Artística”*. Madrid, Pearson.
- Marín Viadel, R (2005): *“La investigación en Educación Artística”*, Ed. Universidad de Granada, Humanidades/Bellas Artes.

- Marina, J.A. (1992): *"Elogio y refutación del ingenio"*. Barcelona, Anagrama.
- Marrone, M (2001): *"La teoría del Apego. Un enfoque actual"*. Madrid, Psimática.
- Martín Francés, S.; Piñango, Ch. (coord.) (1998): *"Juegos de sentido. Algunas palabras sobre creatividad"*. Madrid, E. Popular.
- Martínez Beltran, J.M. (1976): *"Pedagogía de la creatividad"*. Madrid, Bruño.
- Martínez, N: Mesa redonda: Creación e Intersubjetividad *"Creación y espacios de vulnerabilidad"*. 31/01/2011
- Martínez, N (2009): *"Fin o comienzo"* en Reinventar la vida. El arte como terapia; N. Martínez y M. López Fdz. Cao (eds.). Madrid. Editorial Eneida.
- Martínez Diez, N. (2009): *Ana Mendieta. Restablecer el vínculo con la naturaleza*, Madrid, Editorial Eneida
- Martínez Diez, N. (2009): *"Frida Kahlo. Mostrarnos"*, Madrid, Editorial Eneida
- Martínez Diez, N. (2009): *"Raquel Forner. Mostrar la guerra y la paz"*, Madrid, Editorial Eneida
- Martínez Diez, N. (2009): *"Shirin Neshat. Transformar el deseo en el cuerpo"*. Con M. López Fdz. Cao, Madrid, Editorial Eneida
- Martínez Diez, N. (2006): "Reflexiones sobre arte, arteterapia y educación" en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* M. López Fdz. Cao (coord.) Madrid, Fundamentos.
- Martínez Diez, N. (2006): "Investigaciones sobre arteterapia en la Universidad Complutense de Madrid, en *Arteterapia. Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, nº 2, U.C.M.
- Martínez Diez, N. (2005): "Educación Artística, Educación Especial y Arteterapia" con A. Mampaso en *Investigación en Educación Artística*, R. Marín Viadel (ed.) Universidades de Granada y Sevilla
- Martínez Diez, N. y López Fdz. Cao, M. (coord.) (2004): *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Martínez Diez, N. (2002): *"Arte y educación especial"* en *Educación Especial* R. Aranda Rendruello (coord.). Madrid. Pearson.
- Martínez Marin, M. (1981): *"Creatividad y educación. Retrospectiva y prospectiva"*. Madrid, MEC.
- Martínez, E. Y Delgado, J. (1981): *"El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años"*, Madrid, Cincel.
- (1982): *El origen de la expresión en niños de 6 a 8 años*, Madrid, Cincel.
- Martínez Vázquez, V. (2007): "Carne de mi carne, carne exiliada" en *Prosa corporal. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos II*, (N. Corral, coord.), Madrid, Talasa Ediciones
- Martínez Vázquez, V. (2006): "Ser mujer desde el sur en el contexto del norte" en *Creación y posibilidad*, Madrid, Editorial Fundamentos.
- Martínez Vázquez, V. (2002): "Arte y educación infantil en los debates de la postmodernidad: Géneros, miradas y emociones", en *Arte, infancia y creatividad*, (VVAA), Madrid, UCM, Servicio de Publicaciones
- Maslow, A H. (2001): *"La personalidad creadora"*. Barcelona, Kairós.

- Mason, O. T. (1904): “*Aboriginal American Basketry*”.
- Mateo, E.; Díez, M.D.; Renchenm F. (1983): “*Como fomentar la creatividad. En la familia, en la escuela*”. Madrid, Marsiega.
- Matthews, J. (2002): “*El arte de la infancia y de la adolescencia*”, p: 255; Barcelona, Paidós.
- Matsuo, Bashô (1985): “*Haiku de las estaciones: antología de la poesía Zen*”, Barcelona, ed Teorema.
- Matussek, P. (1977): “*La creatividad desde una perspectiva psicodinámica*”. Barcelona, Herder
- Mayer, R. (1993): “*Materiales y Técnicas del Arte*”. Madrid. Tursen Hermann Blume Ediciones.
- Mazoy, A (2001): “*La creatividad en talleres y exposiciones*” con C. Calvo en *Creatividad y currículum universitario* (M.Romo y E.Sanz eds.), Madrid, UAM
- Mélich, J. C. (2004): “*Antropología simbólica y acción educativa*” p: 151, Barcelona; Paidós.
- Merodio, I (1981): “*Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio*”, Madrid, Narcea.
- Merodio, I (1999): “*Didácticas de las Artes Plásticas*”. ICE de la UCM, CAP.
- Micheli, de M (2006): “*Las Vanguardias artísticas del siglo XX*”, Alianza.
- Miller, A (1991): “*La llave perdida*”. Barcelona, Tusquets.
- Miller, Roy Andrew (1961): “*Japanese Ceramics*”. Toto Shuppan Company, Ltd. Tokio, (2.ª ed.).
- Ministerio de agricultura, Pesca Y Alimentación (1990): “*Creatividad y medio rural*”. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Miró, J (1991): “*La cerámica*”. Catálogo de la exposición en el Museo Internazionale de la cerámica. Faenza (Italia). Textos de Gian Carlo Bojani y Trinidad Sánchez- Pacheco.
- Mitchinson David, Fronco Russoli (1981): “*Henry Moore Escultura, con comentarios del artista*”; Barcelona. Ediciones Polígrafa, S. A.
- Moles, A.; Caude, R. (1977): “*Creatividad y métodos de innovación*”. Barcelona, CIAC.
- Moles, A.; Caude, R.; Morrish, I. (1978): “*Cambio e innovación en la enseñanza*”. Salamanca, Anaya 2
- Moustakas. C.E. (1966): “*The authentic teacher. Sensitivity and awaremess in the classroom*”. Cambridge, Massachusetts, H.A. Doyle Publishing Co.
- Moya, P.J.; Díez, E.; Ginero, M.C. (2008): “*Picasso en el aula*”. Archidona (Málaga), Ed. Aljibe.
- Munari, B (1990): “*Diseño y Comunicación Visual. Contribución a una Metodología Didáctica*”
- Munsterberg, Hugo (1964): “*The Ceramic Art of Japan*”. Charles E. Tuttle, Co. Tokio.
- Mura, A. (1964): “*El dibujo de los niños*”, Buenos Aires, Eudeba.
- Myers, R.E.; Torrance, E.P. (1965): “*Invitations to speaking and writing creatively – Teacher’Guide*”. Boston, Ginn and Co.
- Myers, R.E.; Torrance, E.P. (1966): “*Can you imagine?*”. Boston, Ginn and Co.
- Myers, R.E.; Torrance, E.P. (1966): “*For those who wonder*”. Boston, Ginn and Co.
- Myers, R.E.; Torrance, E.P. (1966): “*Plits, puzzles and plays*”. Boston, Ginn and Co.
- N. Collete y A. Hernández, 17-19 diciembre 2001: “*Arte, terapia y educación*” 1ª Jornadas de Arte, Terapia y Educación. La creación como proceso de transformación individual y colectiva. P: 106; Grupo

de Investigación Retórica, Arte y ecosistemas. Departamento de pintura. Facultad de Bellas Artes. Vicerrectorado de Cultura. Universidad Politécnica de Valencia.

-Nash, J.M. (1975): *“El cubismo, el futurismo y el constructivismo”*; Barcelona, Labor.

-Naumburg, M. (1975): *“An Introduction in Art Therapy”*. University of New York, Teachers College, Columbia.

-Nemjakis, J. (1977): *“Los estilos del dibujo en el psicoanálisis de niños”*, Buenos Aires, Alex Ed.

-Newhall, B (1983): *“Historia de la fotografía: desde sus orígenes hasta nuestros días”*, Barcelona.

-Nichols, H. y S.A. (1963): *“Enseñanza creativa”*. México, Trillas.

-Novaes, M.E. (1971): *“Psicología de la aptitud creadora”*. Bs.As., Kapelusz.

-Oaklander, V. (2003): *“Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes”*; Cuatro Vientos.

-Onieva, J. M. (1988): *“El problema del símbolo en el desarrollo gráfico del niño”*, Córdoba, Diputación Provincial.

-Oñativia, O.V. (1977): *“Percepción y creatividad”*. Bs.As., Humanitas .

-Orlik, T. (1990): *“Libres para cooperar, libres para crear”*. Barcelona, Paidotribo.

-Osborn, A.F. (1960): *“Imaginación aplicada. Principios y procedimientos para pensar creando”*. Madrid, Magisterio Español.

-Osho (2001): *“Creatividad. Liberando las fuerzas interiores”*. Barcelona, Debate.

-Osnajanski, N. (2005): *“El poder de los Mándalas”*, Editorial Devas.

-Ozinga, G. (1961): *“L’activité créatrice et l’enfant”*. Louvaine, Vender.

-Pacheco Sánchez, T (1997): *“Cerámica Española SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XLII”*, Espasa Calpe.

-Páez Rovira, D (1993): *“Salud, expresión y represión social de las emociones”*. Valencia, Promolibro.

-Paín, S; Jarreau, G (1995): *“Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica”*; Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

-Pat B. Allen (1997): *“Arte Terapia Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad”*; Madrid. Gaia Ediciones.

-Paul Hare, A. (1985): *“Creatividad y pequeños grupos”*. Madrid, Pirámide.

-Paulhan, F. (1911): *“Psychologie de l’invention”*. Paris, Alcan.

-Payo, M. (1978): *“Teoría y práctica de la creatividad”*. Madrid, I.N.Publicidad.

-Percy Bruce, J (1923): *“Chu Hsi and his masters, an introduction to the Chu Hsi and the Sung school of Chinese Philosophy”*, Londres.

-Pérez Camarero, P (2011): *“Trabalho com material dos sonhos como um recurso para o ensino das artes visuais”* en *Revista Educação & Linguagem*. Nº23, Universidade Metodista de Sao Paulo

- Pérez Camarero, P (2011): “Los dibujos de los niños como espejo de identidades: deseos y temores en la aldea global”. *23 Encontro Nacional da APECV “Ensino das Artes Visuais: Identidade e Cultura no Século XXI”*. DVD.
- Pérez Camarero, P (2010): Publicación digital. Actas del Congreso Internacional CIANTEC 2010 Congresso Internacional en Artes, Novas Tecnologias e Comunicação. Sao Paulo, Brasil. *Mundo miedo: Identidad y dibujo infantil en tiempos de crisis mundial*. I
- Pérez Camarero, P (2009): “*Virgenes Angélicas, Dulces y Furiosas*” edición de vídeo arte. Código 0000-0002-35B4-0000-1-0000-0000-Y
- Pérez Camarero, P (2009): “Iconografías de la ira, la fragilidad y la codependencia” en *Miedo y violencia en la vida y en la escuela: conversaciones desde la interdisciplinariedad*. Ediciones Universidad Autónoma. DVD.
- Pérez Camarero, P (2009): “15 años de performance académico: la acción ritual como conectora de las artes”. *Per un diàleg entre les arts. Actas del III Congrés d'Educació de les Arts Visuals*.DVD.
- Pérez Camarero, P (2009): “Una experiencia ritual en un aula de doctorado: la amenaza”, en coautoría con Maríán Alegre, Sara Cervilla, Andrea Concha, Blanca Gimeno, Aida Miró, Ana Paz, Olga Rueda y Yamile Torres. *Per un diàleg entre les arts. Actas del III Congrés d'Educació de les Arts Visuals*.DVD.
- Pérez Camarero, P (2009): “Viaje interior a través de unos dibujos y un cuento: el imaginario de un niño con vocación de superhéroe” en *Miedo y violencia en la vida y en la escuela: conversaciones desde la interdisciplinariedad*. Ediciones Universidad Autónoma. DVD.
- Pérez Camarero, P (2008): “L’Identité <Callealtera> et la survivance des archétypes universels dans une fête de quartier. Identité locale, dévotion populaire et changement face á la permanence”.en Revista *Symbolon 4/2008 Mircea Eliade et La Pensée Mythique*
- Pérez Fariñas, R (2004): “Un acercamiento al arteterapia para la educación” en *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2000): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, Narcea.
- Pericot, J. (1987): “*Servirse de la imagen*”. Barcelona, Ariel Comunicación.
- Piaget, J. (1961): “*La formación del símbolo en el niño*”, México, FCE. (1993): *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- Piaget, J. (1966): “*La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego, y sueño. Imagen y representación*”. México, F.C.E.
- Piantoni, C. (1997): “*Expresión comunicación y discapacidad*”, Madrid, Narcea.
- Pichón-Rivière, E. (2003): “*El proceso creador*”. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. (2003): “*El proceso creador*”. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pijoán, J (1988): “*Arte Islámico SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XII*”; Espasa Calpe.

- Pijoán, J (1989): “*Arte de los Pueblos Aborígenes SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. I*”, Espasa Calpe.
- Pita Andrade, J M (1989): “*Goya. Obra, vida, sueños...*” Ed. Sílex.
- Poveda, D. (1973): “*Creatividad y teatro*”. Madrid, Narcea.
- Powel, T. (1973): “*El educador y la creatividad del niño*”. Madrid, Narcea.
- Powell, Joseph, J (2005): “*¿Por qué temo decirte quién soy? Sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal*”. Sal Terrae.
- Práctica ESO (1995): “Potenciación del autoconcepto”. En *Cuadernos de Pedagogía* nº 241.
- Prades, J (14/02/2011): “*Lo tienen todo, excepto a sus padres*”, El país.
- Prado, D. y equipo (1998): “*Al Actividades Creativas*”. Univ. De Santiago de Compostela.
- Rambla, W. (2000): “*Principales itinerarios artísticos del siglo XX, Una aproximación a la teoría del arte contemporáneo*”, Universitat Jaume I, Castellón.
- Ramié, Georges (1974): “*Cerámicas de Picasso*”. Barcelona. Ed. Polígrafa
- Ramírez, J.A, (1997): “*Historia del Arte. El mundo contemporáneo*”, Vol4, Madrid. Alianza.
- Rapelli, P (2003): “*Goya. Un genio irónico en el umbral de la pintura moderna*”, Ed. Electa.
- Rawson, P. (1990): “*Diseño*”. Madrid, Nerea.
- Razik, T.A. (1965): “*Bibliography of creativity studies and related areas*”. Buffalo, State University of New York at Buffalo.
- Read, H. (1994): “*Historia de la pintura moderna*”, Serbal.
- Redondo, A (2000): “*Pintar con las palabras*”. Barcelona, EDEBÉ.
- Rees, M. (1988): “*Drawing on Difference. Art therapy with people who have learning difficulties*”. London, Routledge.
- Reggini, H.C. (1989): “*Computadoras. ¿Creatividad o automatismo?*”. Bs.As, Galápagos.
- Reisin, A (2000): “*Creatividad, Psiquismo y Complejidad*”. Buenos Aires.
- Ricardo de la Fuente (1992): “*Haijin: Antología del Haiku*”, Madrid, ed. Hiperión.
- Rieben, L. (1979): “*Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*”. Barcelona, Médica y técnica.
- Rigo Vanrel, C. (2009): “*Susy Gómez. Los espacios del refugio*”, Madrid, Editorial Eneida
- Rigo Vanrel, C. (2009): “*Ouka Leele. Transformar el entorno*”, Madrid, Editorial Eneida
- Rigo Vanrel, C. (2006): “Entorno natural, educación artística y arteterapia”; en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, M. López Fdez. Cao (coord.), Madrid. Editorial Fundamentos.
- Rigo Vanrel, C. (2004): “Arteterapia y entorno”, en *Arteterapia y educación*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Riley, S (1999): “*Brief therapy: an adolescent invention*”, Art therapy Journal of the American Art Therapy Association, 16 (2).

- Riviere, A (2001): “*Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*”. Madrid, Trotta.
- Rodari, G. (1989): “*El libro de los errores*”. Madrid, Espasa-Calpe.
- Rodari, G. (1996): “*Gramática de la fantasía*”. Barcelona, Ed. Del Bronce.
- Rodari, G. (2004): “*Gramática de la fantasía*”, Colección Nuevos Caminos. Ediciones Colihue/Biblioser.
- Rodríguez Estrada, M. (1990): “*Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*”. México Trillas.
- Rodríguez, A. (coord.) (2002): “*Rehabilitación psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos*”. Madrid, Pirámide.
- Rodríguez, I; Díez, E. (2002): “*Educación Plástica y Visual 3º Secundaria*”, SM.
- Rodríguez, I; Soler, I; Robles, L; Díez, E (1997): “*Educación Plástica y Visual; 4º Secundaria*”, SM.
- Rodríguez, J. (1958): “*El arte del niño*”, Madrid, CSIC.
- Rodríguez-Izquierdo, F (1972): “*El haiku japonés*”, publicación de la fundación Juan March, colección de monografías; Madrid, ed. Guadarrama.
- Rodulfo, M. (1992): “*El niño del dibujo*”, BuenosAires, Paidós.
- Rodulfo, R. (coord.) (1998): “*Trastornos narcisistas no psicóticos*”. Bs.As. Paidós.
- Rof Carballo, J. (1968): “*Medicina y actividad creadora*”. Madrid, R. de Occidente.
- Roger Riviére, Jean (1989): “*Arte de la China*” *SUMMA ARTIS Historia general de Arte. Vol. XX*”, p: 305-373. Espasa Calpe.
- Rogers, C. (1972): “*Liberté par apprendre*”. Paris. Dunod.
- Rogers, C. (1974): “*El proceso de convertirse en persona*”. Bs.As., Paidós.
- Rogers, C. (1975): “*Libertad y creatividad en educación*”. Bs. As., Paidós.
- Romo, M. y Sanz, E. (eds.) (2001): “*Creatividad y currículo universitario*”. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Romo, N. (1997): “*Psicología de la creatividad*”. Editorial Paidós.
- Rothenberg, A. (1990): “*Creativity and madness: New Findings and Old Stereotypes*”. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Rougeoreille-Lenoir, F. (1974): “*La creatividad personal*”. Madrid, Soc. de Educ. Atenea.
- Rouma, G. (1919): “*El lenguaje gráfico del niño. Psicología del dibujo espontáneo de los niños*”, La Habana.
- Rousseau, J. J. (1973): “*Emilio o de la Educación*”, Barcelona, Fontanella.
- Rozet, I.M. (1981): “*Psicología de la fantasía*”. Madrid, Akal/Universitaria.
- Ruskin, J. (1999): “*Técnicas de dibujo*”. Barcelona, Laertes.
- Sabater Rillo, J.N. (coord.) (1974): “*La creatividad*”. Las Palmas. Caja Insular de Ahorros de Gran Canarias.
- Sadler, A. L. (1963): “*Cha-no-yu: The Japanese tea Ceremony*”. Charles E. Tuttle, Co. Tokio.

- Saldaña, C (2001): *"Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente"*. Madrid, Pirámide.
- Salvador Alcaide, A. (1982): *"Conocer al niño a través del dibujo"*, Madrid, Narcea.
- Samuels, M & Laane, M R. (2000): *"Creatividad curativa. Cómo desarrollar nuestra creatividad oculta para curarnos y curar a otros"*. Buenos Aires, Javier Vergara.
- Sánchez Alarcón, A. (1991): *"Un análisis expresivo y estético de dibujos infantiles"*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Sánchez Pacheco, Trinidad (1995): *"Cerámica española"*. Barcelona. Editorial Balmes.
- Sánchez-Biezma, N, Monje, L. (2002): *"Guía Práctica para usuarios; Photoshop 6"*, Anaya multimedia.
- Sandblom, P. (1995): *"Enfermedad y creación. Cómo influye la enfermedad en la literatura, pintura y música"*. México. F.C.E.
- Sandle, D. (1998): *"Development and Diversity. New Applications in Art Therapy."* London, Free Association Books.
- Sanz, E. (1998): *"La solución creativa de problemas en las artes plásticas"*. Univ. De Santiago de Compostela.
- Sanz, F (2002): *"Los laberintos de la vida cotidiana. La enfermedad como autoconocimiento, cambio y transformación"*. Barcelona, Kairós.
- Sartre, J.P. (1979): *"La imaginación"*. Barcelona. Edhasa.
- Schor-Stidley-Malspeis (1995): *"Comportamiento, relaciones y diferencias entre la valoración de los niños y la valoración que tienen sus respectivos padres sobre la autoestima de sus hijos"*, p.211-216. *Developmental and behavioral pediatrics*; Copyright c 1995 by Williams & Wilkins, Vol. 16. No. 4, August 1995. Printed in U.S.A.
- Scoot, J.A. (1975): *"Estrategias de la creatividad"*. Bs.As., Kapelusz.
- Sebreli, J.J. (2002): *"Las aventuras de la vanguardia"*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Sefichovich, G. (1993): *"Creatividad para adultos"*. México, Trillas.
- Segura, C.; Marquina, A. (coord.) (1999): *"Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación"*. Madrid, Sanz y Torres.
- Seligman E, P. (1998): *"Aprenda Optimismo"*. Editorial Grijalbo. Autoayuda y superación.
- Serrano pintado, I (1998): *"Agresividad infantil"*. Madrid, Pirámide.
- Shaw, M.P.; Runco, M.A. (eds.) (1994): *"Creativity and affect"*. Norwood, Ablex Publishing Co.
- Sikora, J. (1979): *"Manual de métodos creativos"*. Bs.As., Kapelusz.
- Simon, R.M. (1997): *Symbolic images in Art as Therapy*. London, Routledge.
- Simpson, I (1995): *"Curso completo de dibujo"*. Barcelona. Blume,
- Simpson, I (1995): *"Enciclopedia de Técnicas de dibujo"*. Barcelona. Ed. Acanto, S.A. Blume.
- Smith, R. (1999): *"El manual del Artista"*, H. Blume Ediciones.
- Sontang, S (1996): *"Sobre la fotografía"*, Barcelona. Edhasa.

- Sontang, S. (2003): *"Ante el dolor de los demás"*. Barcelona, Alfaguara.
- Sontang, S. (2003): *"Ante el dolor de los demás"*. Barcelona, Alfaguara.
- Spencer, J. (1998): *"¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarse a un mundo en constante cambio"*. Colección Empresa XXI.
- Stangos, N. (1986): *"Conceptos de arte moderno"*, Madrid Alianza Forma.
- Stanley- Baker, J. (2000): *"Arte Japonés"*, Barcelona, ed. Destino.
- Stermberg, R.; Lubart, T.I. (1997): *"La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas"*. Barcelona, Paidós.
- Stern, A. (1962): *"Comprensión del arte infantil"*, Buenos Aires, Kapelusz. (1969): *"Interpretación del arte infantil"*, Buenos Aires, Kapelusz. -(1972): *"El lenguaje plástico"*, Buenos Aires, Kapelusz. (1977): *"La expresión"*, Barcelona, Ed. Promoción Cultural. (1981): *"Aspectos y técnicas de la pintura infantil"*, Buenos Aires.
- Sureda, J.; Guasch, A.M.^a (1987): *"La trama de lo moderno"*, Madrid, Akal.
- Tàpies, A. (1978): *"El arte contra la estética"*, Barcelona. Ariel.
- Tenzin-Dolma, L. (2007): *"Natural Mándalas"*, Parramon Ediciones.
- Tilley, P. (1978): *"El arte en la educación especial"*, Barcelona, CEAC.
- Timbal-Duclaux, L. (1998): *"Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción"*. Madrid, Edaf.
- Tod, E. (1982): *"La motivación"*. Barcelona, Herder.
- Torrance, E.P. (1977): *"Educación y capacidad creadora"*. Madrid, Marova.
- Torrance, P. y Miers, R.E. (1979): *"La enseñanza creativa"*. Madrid, Santillana.
- Torre, S. de la (1981): *"Creatividad: ¿qué es, cómo medirla, cómo potenciarla?"* Barcelona, Sertesa.
- Torre, S. de la (1982): *"Educar en la creatividad"*. Madrid, Narcea.
- Torre, S. de la (1984): *"Creatividad plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas"*. Barcelona, PPU.
- Torre, S. de la (1991): *"Evaluación de la creatividad"*. Madrid, Escuela Española.
- Torre, S. de la (1993): *"Creatividad plural"*. Barcelona, PPU.
- Tranche García, J. L (1995): *"Cuadernos de Pedagogía 241"*.
- Tranche García, J. L. (1995) *"Potenciación del autoconcepto"*, *Cuadernos de Pedagogía nº 241*, pp.45-46. Noviembre-95.
- Trevithick, P (2002): *"Habilidades de Comunicación en intervención social"*. Madrid, Narcea.
- Triandes, H.C. (1974): *"Actitudes y cambio de actitudes"*. Barcelona, Toray.
- Triet, M. (1993): *Document personnel, Ateliers Uranus Mas de Gourgs*, Les Veyans 06350 Peymenade
- Trigo AZA, E. (1989): *"Juegos motores y creatividad"*. Barcelona, Paidotribo.
- Turpeinen-Saari, Pirkko (2007): *"Adolescencia, creatividad y psicosis"*. Barcelona, Herder
- Ulmann, G. (1972): *"Creatividad"*. Madrid, Rialp.

- Uned (1976): *“Educación preescolar. La creatividad del preescolar”*. Madrid UNED.
- Urra Portillo, Javier (2000): *“Adolescentes en conflicto. 29 casos reales”*. Madrid, Pirámide.
- Valcárcel, A (2002): *“Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo”*. Madrid, Temas de hoy.
- Valdés, E. (1969): *“Manual práctico de la creatividad”*. Panamá, Talleres de la Estrella de Panamá.
- Valdés, R. (1985): *“El desarrollo psicológico del niño”*, La Habana, Ed. Científico- Técnica.
- Valeriano Bozal (1992): *Summa Artis, Historia del Arte XXXVII “Pintura y escultura españolas del siglo XX (1939-1990)”*; Madrid. Espasa Calpe.
- Vallvé Cordomi, LL. (2010): *“Tiene que llover al revés. Reflexiones de un maestro de plástica.”* Barcelona, Octaedro.
- Valverde Molina, J (2001): *“Vivir con la droga. Experiencia de intervención sobre pobreza, droga y sida”*. Madrid, Pirámide.
- Veraldi, O. (1976): *“Psicología de la creación”*. Bilbao, Mensajero.
- Vigotskii, L.S. (1982): *“La imaginación y el arte en la infancia”*. Madrid, Akal.
- Vigotsky, L.S (1990): *“La imaginación y el arte en la infancia”*, Madrid, Akal.
- Vigotsky, L.S. (1982): *“La psicología del arte”*, Barcelona. Barral Editores.
- Vilches, L. (1983): *“La lectura de la imagen”*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Vinogradow, S; Yalom, I (1989): *“Group Psychotherapy”*. Washington, American Psychiatric Press.
- Volkmar Essers (1990): *“Henri Matisse 1869-1954”*, Benedikt Taschen Verlag.
- Vvaa (1981): *“Creatividad y educación”*. Madrid, MEC.
- Vvaa (1991): *“Del Surrealismo al Informalismo. Arte de los años 50 en Madrid”*. Madrid, Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Vvaa (1998): *“66 Haikus (Poesía Japonesa)”*, Barcelona. Plaza Janes.
- Wang Jian Nan, Cai Xiaoli con Dawn Young (2004): *“Curso de pintura Oriental. Una guía práctica y estructurada con todas las técnicas de pinturas chinas y del lejano oriente”*. Ede Edilupa.
- Watts, A. (2005): *“El gran Mándala”*, Editorial Kairós.
- Weisger, R.W. (1987): *“Creatividad. El genio y otros mitos”*. Barcelona, Labor.
- Widloecher, D. (1982): *“Los dibujos de los niños”*, Barcelona, Herder. Paidós.
- Wilson, B; Hurwitz, A; Wilson, M. (2004): *“La enseñanza del dibujo a partir del arte”*; Paidós. Arte y Educación.
- Winnicott, D, W. (1971): *“Playing and Reality”*, Tavistock Publications, London, trduc. Cast. Realidad y Juego, Barcelona y Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Wittrock, M. (comp.) (1986): *“La investigación en la enseñanza (tres tomos)”*. Barcelona, Paidós.
- Wollschalager, G. (1976): *“Creatividad, sociedad y educación”*. Barcelona, Promoción.

[-http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=5437&cat=educacion](http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=5437&cat=educacion) (Recuperado: 02/09/2010)

Texto de P. García Fidalgo. 1991

[-http://www.rae2.es/imaginacion](http://www.rae2.es/imaginacion) (Recuperado:17/11/2008)

[-http://www.rae2.es/fantasia](http://www.rae2.es/fantasia) (Recuperado:17/11/2008)

[-http://www2.ull.es/congresos/conmirel/REVILLA.html](http://www2.ull.es/congresos/conmirel/REVILLA.html) (Recuperado: 17/11/2008).

[-http://es.wikipedia.org/wiki/Crep%C3%BAsculo_\(serie\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Crep%C3%BAsculo_(serie)) (Recuperado: 18/8/2010).

[-http://es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org). (Recuperado: 04/02/08)

[-http://es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org). (Recuperado: 04/02/08)

[-http://es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org). (Recuperado: 04/02/08)

[-http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/koffka.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/koffka.htm) (Recuperado: 04/02/08)

[-http://es.wikipedia.org/wiki/Retoque_imagen_2D_y_3D](http://es.wikipedia.org/wiki/Retoque_imagen_2D_y_3D) (Recuperado: 12/02/08)

[-http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Photomontage](http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Photomontage) (Recuperado: 12/09/2010)

[-http://artesvisuales31.blogspot.com/2007/09/el-fotomontaje.html](http://artesvisuales31.blogspot.com/2007/09/el-fotomontaje.html) (Recuperado: 12/09/2010)

[-http://www.liceus.com/cgi-bin/gui/03/1565.asp](http://www.liceus.com/cgi-bin/gui/03/1565.asp). (Recuperado: 06/02/08)

[-http://yoveotuves.blogspot.com/](http://yoveotuves.blogspot.com/) (Recuperado: 12/02/08)

[-www.mipediatra.com/infantil/adolescente-fem.htm](http://www.mipediatra.com/infantil/adolescente-fem.htm) (Recuperado: 08/02/08)

“La imagen corporal” (Artículo de la Psic. Gabriela Tercero Quintanilla)

[-http://es.wikipedia.org/wiki/Modelado_\(arte\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Modelado_(arte)) (Recuperado 15/10/2010)

[-http://es.wikipedia.org/wiki/Yin_y_yang](http://es.wikipedia.org/wiki/Yin_y_yang) (Recuperado:15/12/08)

[-http://es.wikipedia.org/wiki/Mandala](http://es.wikipedia.org/wiki/Mandala) (Recuperado:15/12/08)

[-http://es.thefreedictionary.com/cer%C3%A1mica](http://es.thefreedictionary.com/cer%C3%A1mica) (Recuperado: 15/10/2010)

[-http://en.wikipedia.org/wiki/Nic%C3%A9phore_Ni%C3%A9pce](http://en.wikipedia.org/wiki/Nic%C3%A9phore_Ni%C3%A9pce) (Recuperado 10/12/2010)

[-http://es.wikipedia.org/wiki/Daguerrotipo](http://es.wikipedia.org/wiki/Daguerrotipo) (Recuperado 10/12/2010)

[-http://www.flogup.com/akermariano/1620812](http://www.flogup.com/akermariano/1620812) (Recuperado:02/11/2010)

[-http://www.google.es/search?hl=es&q=giorgio+morandi&meta](http://www.google.es/search?hl=es&q=giorgio+morandi&meta) (Recuperado:14/6/2010)

- Tercero Quintanilla, G (1998): “La imagen corporal de los adolescentes anclada en lo femenino”,

Departamento de Psiquiatría y Medicina del Adolescente, Sábado 21 de Marzo

<http://www.mipediatra.com/infantil/adolescente-fem.htm> (Recuperado: 22/02/2011)

- Bonilla Ana, (2001): “Adolescencia, identidad y creación“, Septiembre 2001. Museo Pedagógico de Arte Infantil. El Museo Electrónico.

<http://www.ucm.es/info/mupai/identidad.htm> (Recuperado: 13/02/2011)

- Marchesi Ullastres, A. (2003): “El fracaso escolar en España”, Documento de trabajo.

<http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolaespana.pdf> (Recuperado 11/2003)

-Revista magisterio (www.magisnet.com); Comunidad de Madrid/Miércoles, 21 octubre de 2009/nº

11.847

- José Saramago (2005): “*La autoridad del profesor*”

<http://blogs.20minutos.es/manolosaco/2005/10/27/la-autoridad-del-profesor/> 27 (Recuperado: Octubre 2005)

Tesis consultadas:

-Alcaide, C. (2001): “*Expresión artística y terapia*”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

-Del Río, M. (2006): “*Creación artística y enfermedad mental*”. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

-García Muñoz, G. (2010): “*Procesos Creativos en Artistas outsiders*” programa de Doctorado Interuniversitario “Aplicaciones del arte en la integración social. Arte terapia y educación en la diversidad”, Facultad de Educación.

-Guillermo Martínez, I. (2001): “*La experiencia y los medios de representación espacial en el área de educación plástica y visual para enseñanzas medias*”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

-Gutiérrez, E. (1999): “*Arte terapia con orientación gestáltica*”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

-Hernandez, A. (2000): “*De la Pintura Psicopatológica al arte como terapia en España*”, 1917-1986, Departamento de Historia del Arte y Comunicación Visual, Facultad de Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia.

-Lara Termino M^o. A. (2004): “*Utilización del ordenador para el desarrollo de la visualización espacial*” Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

-López Martínez, M^a D. (2009): “*La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el contexto Profesional Español*”, Universidad de Murcia.

-Lu, L. (1989): “*La pintura senso-motora: teorías, estudio empírico e implicaciones terapéuticas*”, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

-Mampaso, A. (2001): “*El vídeo de animación participativo y sus aplicaciones en: el desarrollo social y comunitario, la educación artística y el video-arte terapia*”. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Ciencias de la Información. U.C.M.

-Mazoy Fernández, A. (2008): “*Taller.es. Reutilización de materiales en las vanguardias artísticas. Su proyección didáctica*”, Facultad de Bellas Artes.

-Moreno González, A. (2003): “*Aportaciones del Arte Terapia a la educación social en medio abierto*”, Departament de Diboux, Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona.

- Polo Dowmat, L. (2004): “*Técnicas plásticas del Arte Moderno y la posibilidad de su aplicación en Arte Terapia*”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.
- Rico Caballo, L. (2006): “*Implantación del servicio de terapia a través del arte en un gran hospital. Plantas de oncología y transplantes pediátricos*”, programa de Doctorado Interuniversitario “Aplicaciones del arte en la integración social. Arte terapia y educación en la diversidad”, Facultad de Educación.
- Rigo Vanrell, C. (2004): “*Sensibilización medioambiental a través de la Educación Artística. Propuestas.*” Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, J. (2001): “*El mito del artista y la locura. Estudio de la tradición cultural y de la investigación científica sobre la relación entre creatividad y psicopatología*”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.
- Valé Madeo, S. (2001): “La enseñanza del arte en la educación de adultos. Sistema educativo no formal.”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.
- Vassiliadou Yiannaka, M. (2002): “*La expresión plástica como alternativa de comunicación en pacientes esquizofrénicos. Arte terapia y esquizofrenia*”, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

CAPÍTULO XIV

ANEXO

CAPÍTULO XIV.I

CUESTIONARIO

CUESTIONARIO²⁷⁴ PARA LOS ALUMNOS/AS DE 3 y 4º (ESO)

ASIGNATURA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (*concepto que tenemos de nosotros mismos*) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?
2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?
¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas?
3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?
4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (*cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada*)?
5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?
6. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

²⁷⁴ Todos los años al final de curso se les entrega a los alumnos/as un cuestionario con la finalidad de valorar sus opiniones acerca de la asignatura sobre todo en lo que a la parte emocional se refiere, y a su postura frente a la metodología y comunicación de la profesora. Se presentan las preguntas que en él aparecen y una reflexión sobre las respuestas del alumnado. Al final se adjuntan algunos ejemplos como muestra del proceso.

7. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen cómo una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo? ¿Te has podido expresar libremente?

1. ¿Qué trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Las conclusiones²⁷⁵ más relevantes observadas con este método, son que las actividades artísticas ayudan a mejorar la imaginación, a la toma de decisiones y solución de problemas, a relajarse o evadirse de las preocupaciones. Ofrecen un espacio para conocerse a sí mismos, para saber el lugar que ocupamos en el mundo; algunos/as les han servido para darse cuenta de que pueden expresarse plásticamente mejor de lo que pensaban; y a reflejar su personalidad.

Algunos alumnos/as, la minoría, se han centrado en cuestiones como que todo lo relacionado con lo artístico no se les da bien, o que ya se conocían bien ellos mismos y no necesitaban el arte para ello; otros han mencionado que el arte no tenía mucha utilidad.

Respecto a la postura de la profesora se ha resaltado en general, que respeta sus ideas, que les anima, que es cercana a ellos/as, sienten que se pueden expresar libremente; y que valora su esfuerzo, teniendo en cuenta este punto a la hora de evaluar al alumnado.

En algunas encuestas los alumnos/as consideran que esta actitud de la profesora, a veces es demasiado cordial y comunicativa, por lo que ciertos alumnos/as tienen actitudes negativas hacia ella.

A nivel general se dan cuenta de que sus estados de ánimo afectan y están presentes en el proceso y en el final del trabajo, sobre todo lo demuestran en la elección del color.

Es patente que a la mayoría, las actividades artísticas les anima a que se esfuercen más en cada trabajo teniendo en cuenta que de los errores se aprende, el arte les permite

²⁷⁵ A continuación de este apartado se adjuntan algunos ejemplos de encuestas, la elección se ha realizado al azar y sólo de las que no contenían el nombre del alumno/a, por respeto a su confidencialidad.

buscar más caminos para solucionar los problemas y tener más claras las soluciones, también manifiestan que con esta asignatura pueden conocer nuevas capacidades.

En general, el arte les ayuda a expresarse libremente sin censura, y consideran que es necesario saber leer las imágenes para su formación.

Las actividades artísticas ayudan a reflejar y descubrir quiénes son, les proporcionan las herramientas para reconocerse y ser reconocidos, a ser diferentes por sus propias señas de identidad visual.

Otro punto bastante presente es que los alumnos/as señalan que el arte es un medio que aumenta sus capacidades pero sin eliminar sus rasgos personales, propios e individuales.

La educación artística les ayuda a desarrollarse mental y físicamente, facilitándoles el proceso de aprendizaje y facilitando el pensamiento creativo.

Constatan en la mayoría de los cuestionarios que el arte les permite liberar la imaginación, construir mundos mediante metáforas, transmitir significados que no siempre son superficiales. Proporciona un lenguaje simbólico mediante el cual expresan su mundo interior.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de encuestas realizadas por los alumnos/as con la finalidad de poder observar sus puntos de vista, sus perspectivas y sus sentimientos sobre la asignatura de Educación Artística, así como su desarrollo de la misma dentro del aula y la postura de la educadora.

5 de Junio del 2003

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3º (ESO)
ASIGNATURA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad y que las respuestas sean de tipo explicativo, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades?. Si, Xq con la otra profesora parecía que se hacia mal y ahora se reconoce más tus meritos.
2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as?. ¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?
a- Si, Xq es divertida y nos trata con humor.
b- Si, Xq siempre intenta sacar lo mejor de nosotros y sobre el trabajo y el esfuerzo no nos da perfección.
¿Qué opinas sobre su forma de evaluar sus trabajos?, ¿Consideras que deja libertad a sus alumnos/as para tomar sus propias decisiones a la hora de realizar los trabajos?
a- bien, Xq no nos evalua el trabajo, sino el comportamiento y las ideas.
b- si, Xq antes solo habia una opción ahora se puede elegir entre varios trabajos.
3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?
si, Xq con los dibujos te relajás y estás en otro mundo.
4. ¿Consideras la asignatura de Plástica cómo una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?
si, aporta tener roles un poco más de relax y no nos se trata de dar mates o lengua.
5. ¿Qué actividades te han resultado más interesantes y cuales poco de las siguientes: fotomontaje con fotografías familiares con distintas tramas, tinta china y texturas visuales, autorretrato estilo Andy Warhol, interpretación de una obra representando distintas armonías (colores afines, contraste armónico, grises), desnudo y sombrero con la técnica del carboncillo, dibujo técnico).
Explica tus razones.
• lo mejor: Carboncillo } Xq es una forma de expresión libre.
tinta china
• lo peor: Dibujo técnico; Xq es más aburrido y mas perfeccionista.
6. Juzga el curso en comparación con los otros cursos o experiencias de expresión plástica que has vivido con anterioridad (destacando los rasgos más distintivos).
Este curso me ha gustado mucho más, aparte por la profesora que hace las clases más amenas y con libertad de expresión.
7. Valoración global del curso (argumentando el porqué de la valoración)
bueno, Xq ha tenido un poco de todo, tanto dibujo técnico, como artístico en diferentes modalidades.

5 de Junio del 2003

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3º (ESO)
ASIGNATURA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad y que las respuestas sean de tipo explicativo, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades?
A reconocer mis cualidades si que me ha ayudado, pero a mejorar mi autoestima no mucho.
2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as? ¿Cómo influye su actitud en ti? ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?
• Sí, yo creo que es una profesora muy buena y cordial con nosotros.
• De forma positiva por que con su buen carácter se trabaja mejor.
• Sí, creo que nos influye muy positivamente.
¿Qué opinas sobre su forma de evaluar sus trabajos? ¿Consideras que deja libertad a sus alumnos/as para tomar sus propias decisiones a la hora de realizar los trabajos?
• Me gusta porque sobre todo no se cñe a si lo haces bien o no, sino al trabajo.
• Sí, de hecho te apoya para que hagas o pintes todo aquello que sientes.
3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte? ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?
• Sí sobre todo a conocer mis emociones.
• Sí, porque con el arte se plasman tus sentimientos.
4. ¿Consideras la asignatura de Plástica cómo una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?
Sí, creo que el arte no se valora como tal, pero para mí es importante porque es una forma de debatir ante muchas situaciones.
5. ¿Qué actividades te han resultado más interesantes y cuales poco de las siguientes: fotomontaje con fotografías familiares con distintas tramas, tinta china y texturas visuales, autorretrato estilo Andy Warhol, interpretación de una obra representando distintas armonías (colores afines, contraste armónico, grises), desnudo y sombrero con la técnica del carboncillo, dibujo técnico). Explica tus razones.
Pos: desnudo y sombrero y la tinta → por que son cosas originales que se salen un poco de lo que siempre se hace en dibujo.
neg: fotomontaje, autorretrato → por que es un poco de estar cortando todo el tiempo tiras de papel.
6. Juzga el curso en comparación con los otros cursos o experiencias de expresión plástica que has vivido con anterioridad (destacando los rasgos más distintivos). ¿Le ha parecido un curso mucho más divertido, con muchos más trabajos artísticos que plásticos y en el que se ha valorado mucho el trabajo en clase.
7. Valoración global del curso (argumentando el porqué de la valoración)
Me ha gustado, ha sido un curso en el que hemos hecho muchos trabajos, algunos un poco aburridos, otros muy divertidos.

Curso 2005-2006

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE PLÁSTICA / IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de imagen a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?.

Si, porque aunque sigo pensando que no sé me da muy bien; ahora me divierte realizar los trabajos.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?. ¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?.

Creo que es muy buena, porque te ayuda a confiar en ti y a poner empeño para superarte.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?.

Si, porque te ayuda a expresar lo que sientes.

4. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos (desilusiones, errores, rechazos...), y las dificultades?.

Si, porque con algo que no sé me da especialmente bien creo que he podido superarme.

5. ¿Consideras la asignatura de imagen y expresión (plástica) como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?.

La considero importante para expresarnos y que aumente nuestra sensibilidad.

6. ¿Crees que la forma en como se han planteado los ejercicios, te ha permitido desarrollarlos a tu manera, pudiendo fallar o ser indeciso en algún momento? ¿Te has podido expresar libremente?.

Si, porque siempre se ha dado libertad para hacerlo como uno quiere.

7. ¿Consideras que la postura del profesor durante el desarrollo de los trabajos de los alumnos/as, les ayuda a que piensen que es verdad la siguiente frase: "Cualquier cosa que vale la pena hacer, vale la pena hacerla mal"?.

Si, porque de los errores se aprenden.

8. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?.

Si.

9. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?.

Los de publicidad, porque te ayudan a pensar sobre cosas que no te habías planteado antes. y el de fotografía, porque me parece muy divertido.

Curso 2005-2006

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE PLÁSTICA / IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de imagen a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?.

Si, ya que te ayuda a mejorar, sinceramente en todos los campos por igual

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?. ¿Cómo influye su actitud en ti?. ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?.

Si, siempre esta atenta a las necesidades de todos y ayuda siempre que puede e influye positivamente en la actitud una y otra de todos.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?.

Si, ya que mediante diferentes trabajos hemos expresado nuestros sentimientos directamente o indirectamente.

4. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos (desilusiones, errores, rechazos...), y las dificultades?.

Si, ya que siempre se intenta ver lo positivo y mejorar, además de resolver nuestras dificultades.

5. ¿Consideras la asignatura de imagen y expresión (plástica) como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?.

Pienso que si aporta cosas importantes, ya que debemos siempre una forma de expresarnos y una buena autoestima.

6. ¿Crees que la forma en como se han planteado los ejercicios, te ha permitido desarrollarlos a tu manera, pudiendo fallar o ser indeciso en algún momento? ¿Te has podido expresar libremente?.

Si, me he podido expresar libremente y me ha permitido desarrollarlo libremente.

7. ¿Consideras que la postura del profesor durante el desarrollo de los trabajos de los alumnos/as, les ayuda a que piensen que es verdad la siguiente frase: "Cualquier cosa que vale la pena hacer, vale la pena hacerla mal"?.

Si, ya que lo importante es esforzarse.

8. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?.

Si, ya que se han hecho diferentes cosas y en diferentes campos.

9. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?.

Todos por igual, y me han resultado todos fáciles y divertidos.

Curso 2005-2006

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE PLÁSTICA / IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de imagen a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?.

A descubrir mi verdadera vocación desde luego no, ya que el dibujo no es lo mío, pero por medio de trabajos me he desfogado y he expresado quejas.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?. ¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?.

El trato del profesor con el alumno es muy bueno, a demás creo que es todo lo agradable posible, aunque a veces no es así.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?.

Sí, por ejemplo, el ejercicio de la música y las ceras me hacen dibujar mis emociones.

4. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos (desilusiones, errores, rechazos...), y las dificultades?.

Sí, creo que aunque tenga un problema que me afecte lo supero.

5. ¿Consideras la asignatura de imagen y expresión (plástica) cómo una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?.

A esta edad todo nos parece malo, y plástica es una puerta que nos dice "expresión", es decir pintamos lo que sentimos.

6. ¿Crees que la forma en como se han planteado los ejercicios, te ha permitido desarrollarlos a tu manera, pudiendo fallar o ser indeciso en algún momento? ¿Te has podido expresar libremente?.

Sí, en algunas cosas dudaba pero gracias a la profesora he podido resolverlas. He podido expresarme con libertad menos cuando lo prohibía el colegio.

7. ¿Consideras que la postura del profesor durante el desarrollo de los trabajos de los alumnos/as, les ayuda a que piensen que es verdad la siguiente frase: "Cualquier cosa que vale la pena hacer, vale la pena hacerla mal"?.

Es mejor conseguir un 8 que no un 5 sin esforzarse.

8. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?.

Me han enseñado técnicas que desconocía que son divertidas.

9. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?.

Los que mas me han gustado la arcilla.

Los que mas difíciles lo de representar una poesía con materiales.

18 de Junio del 2008

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (concepto que tenemos de nosotros mismos) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges? Si, nunca antes había trabajado con proyectos tan creativos, y ahora me doy cuenta de mis capacidades, sobre todo artísticas (dibujo me refiero)

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas?

a) Es más que cordial, porque hay muy buen "rollito" en clase y es bastante divertida la clase.

b) Positivamente. Además no marca unas directrices muy concretas, sino que ~~nos~~ tenemos bastante libertad, y eso ayuda.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Desde luego. Es más, en un periodo del curso no he estado muy bien de ánimo y se notaba bastante en mis trabajos.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada)?

Creo que sí, y además encuentras cualidades propias que en el día a día no encuentras.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Uy, soy una persona bastante perfeccionista, si algo me sale mal intento arreglarlo por todas las medias, así que siq asumiendo mal los fracasos, aunque no dejo que me amargue.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Desde luego. Y seguiré pintando en casa si puedo. Al menos como hobby, seguiré con ello.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo? ¿Te has podido expresar libremente?

Desde la pintura expresas muchas emociones, al menos yo. Y estos dos años he aprendido mucho con ello.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Los trabajos que más me han gustado... carbocrollo y fotografía, aunque no nos haya dado tiempo a terminarlo, me ha gustado muchísimo. Es más, cuanto más rara sea la foto, mejor.

El trabajo que menos... prácticamente dibujo técnico. Pero es una manía, simplemente no me gusta.

18 de Junio del 2008

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (*concepto que tenemos de nosotros mismos*) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?

Sí, porque antes yo pensaba que no podía hacer nada artístico y solo era todo lo que hacíamos con los demás profesores era siempre lo mismo y aunque soy un poco tonto he hecho trabajos bonitos

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti? ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas?

Sí, le ayuda siempre y le da ideas. Sus expectativas siempre son positivas

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Sí, sobre todo a conocer mis estados de ánimo

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (*cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada*)?

Sí, te ayuda a relajarte y a sentirte mejor contigo mismo.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Sí, porque María siempre te ayuda y te dice que lo puedes arreglar cuando no lo haces bien

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Sí, sobre todo la talla alisada y el collage

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo? ¿Te has podido expresar libremente?

Pienso que imagen viene bien para expresarte de lo que te pasa y también he aprendido cosas de publicidad que no habría hecho si no fuera por esta asignatura. Sí.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más? ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Me han gustado todos porque he aprendido cosas nuevas, pero quizás el que menos me ha gustado es el dibujo que tiene.

Curso 2005-2006

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE PLÁSTICA / IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de imagen a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?.

No, me ha ayudado para saber que se puede relatar de otras maneras, como pintando, etc....

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?. ¿Cómo influye su actitud en ti?. ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?.

No es pasar pinta, para a mí, me ha ayudado mucho. Aparte cuando estoy menos trabajadora, me da un toque de atención. Siempre me apoya en nuestras

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?. Según mi punto de vista, según el día que nos toca, nuestras ideas, han variado y se ven reflejadas en los trabajos realizados a lo largo del curso

4. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos (desilusiones, errores, rechazos...), y las dificultades?.

Tengo confianza en que sí, me propongo algo y puedo conseguir y nunca me da pena.

5. ¿Consideras la asignatura de imagen y expresión (plástica) como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?. Una forma de expresarme y desarrollar mis ideas.

6. ¿Crees que la forma en como se han planteado los ejercicios, te ha permitido desarrollarlos a tu manera, pudiendo fallar o ser indeciso en algún momento? ¿Te has podido expresar libremente?. En todos los trabajos realizados a lo largo del curso, hemos dado libre a dentro de unos puntos dados por el profesor.

7. ¿Consideras que la postura del profesor durante el desarrollo de los trabajos de los alumnos/as, les ayuda a que piensen que es verdad la siguiente frase: "Cualquier cosa que vale la pena hacer, vale la pena hacerla mal"?.

No, ella a lo largo de curso, nos ha querido demostrar que valemos para algo y con esfuerzo se puede hacer bien

8. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?. No,

9. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?. ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?.

• El de fotografía. • Publicidad.

18 de Junio del 2008

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (concepto que tenemos de nosotros mismos) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges? Si, porque yo pensaba que no sabía dibujar y con tu ayuda y tus explicaciones he conseguido saber que puedo dibujar.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen? Si, siempre nos estás dando esperanzas. ¿Cómo influye su actitud en ti? ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas? Muy positivamente, porque siempre nos apoyas. Siempre son positivas, siempre tienes paciencia, y fuermos por conseguir las cosas.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte? Si, porque muchas veces me ha ayudado a expresar mis sentimientos.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada)? Si, muchas veces, cuando me sentía deprimido sobre todo.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades? Si, porque he aprendido a superarme.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos? Si, porque antes no sabía dibujar bien y ahora si que se.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo? ¿Te has podido expresar libremente? Si, muchas veces la necesito para poder expresarme y cuando estaba muy estresado lo necesitaba. Me he podido expresar libremente.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más? ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos? Me han gustado mucho los de "guerra", me han dejado expresarme. Y el que menos me ha gustado ha sido el de carbón, porque era más difícil y complicado.

18 de Junio del 2008

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no ahortéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (concepto que tenemos de nosotros mismos) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?

Un poco, sobre todo en las láminas que necesitaban la expresividad, que ya no es todo copiar y plasmar en un papel, sino hacer lo que vemos y expresarlo como lo sentimos.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen? Sí.

¿Cómo influye su actitud en ti? ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas? Yo creo que son positivas, sobre todo, en que está muy encima de que no seamos tan "papagallos" en el sentido del estudio de memoria sin que se entienda y los dibujos inexpressivos.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Sí, más o menos, porque me he dado cuenta de que se pueden hacer esos dibujos muy distintos dependiendo del estado de ánimo.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada)?

Sí, si te gusta sí, dependiendo si expresas lo que sientes.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades? La verdad creo que igual que antes.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Sí, sobre todo en objetos que antes no había ~~en~~ intentado usar, y ahora que los hemos probado me han gustado bastante.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen cómo una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente? Me parece muy importante, ya que creo que es una asignatura con la que te puedes desahogar, y eso para una persona es importante. Sí,

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más? ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Los que menos, los de dibujo técnico, y los que más el artístico, los que hemos hecho con carbónillo, que me parecían realistas, y los de acuarela para "aislarme" del mundo por un rato.

15 de Junio del 2010

Nombre del alumno.

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 4º (ESO)
ASIGNATURA ED. PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?

Sobre todo a reconocer mis cualidades porque he llegado a hacer cosas que yo creía que pudiera hacer.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?

Sí, porque siempre te anima y aunque a veces no nos salgan bien las cosas ella sabe valorar el trabajo.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

A veces, sobre todo a reconocer mis estados de ánimo.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?

Sí, porque muchas veces me ha servido como método de relajación y descarga.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

No.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente?

Sí, porque aunque a veces se la considera poco importante yo creo que es de las pocas asignaturas en la que podemos expresarnos.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades, a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Sí, he visto que puedo hacer muchas más cosas de las que creía.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Me ha gustado todo nuevo dibujo técnico y el trabajo de transición a la vida adulta (arteterapia).

15 de Junio del 2010

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 4º (ESO)
ASIGNATURA ED. PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?

LA CLASE QUE MÁS ME HA AYUDADO FUE LA DE ARTETERAPIA.
CON EL TEXTO REFLEXIONAS Y DESPUÉS DIBUJANDO EXPRESAS
LO QUE SIENTES.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen? Si

¿Cómo influye su actitud en ti? ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas? INFLUYE POSITIVAMENTE. SE PREOCUPA POR NOSOTROS
E INTENTA QUE MEJOREMOS

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte? Si.

CREO QUE TUS ESTADOS DE ANIMOS
INFLUYEN EN LA PINTURA Y VICEVERSA.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?

EN PARTE. TE AYUDA A SACAR O EXPRESAR LO QUE
SIENTES

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades? PIENSO QUE A MEDIDA QUE PASA EL TIEMPO,

APRENDES A RESOLVERLOS MEJOR

6. ¿Consideras la asignatura de plástica como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo? LA CONSIDERO COMO FORMA DE EXPRESION

¿Te has podido expresar libremente? Si

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades, a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos? Si.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más? ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

LOS MEJORES → ARTE-TERAPIA, ÓPTICO, FOTOS ANA MENDIETA

LOS PEORES → DIBUJO TÉCNICO. DE ARTISTAS ME HAN
GUSTADO TODOS

15 de Junio del 2010

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 4º (ESO)
ASIGNATURA ED. PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?

Sí, la verdad es que yo no creía en que podía hacer un cuadro y con esta asignatura he aprendido que puedo hacer eso y todo lo que me propongo.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?

Esta profesora es de las más amables y de las que más ha confiado en nosotros de todo el claustro. En mí ha influido de una forma muy positiva y ella siempre ha creído en nosotros para cualquier trabajo.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Sí, yo que haciendo los trabajos y pintando los cuadros me he desahogado y he plasmado en ellos mis emociones.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?

Sí, porque pintando me desahogo y consigo saltar toda esa ira en los peores momentos.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Sí, ya que he aprendido que si tengo problemas me tengo que enfrentar a ellos y no pasar de largo.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente?

Sí que considero que es una forma de expresarte y que no hace mal a nadie y me he podido expresar libremente en todo momento.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades, a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Sí, ya que no sabía que podía hacer cosas que ahora sé que tengo la capacidad suficiente.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Los que más me han gustado ha sido el tríptico, el cuadro con cosas y elementos pegados y el carboncillo.

15 de Junio del 2010

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 4º (ESO)
ASIGNATURA ED. PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?

Si, porque gracias a los trabajos artísticos he expresado mis emociones y eso me ha ayudado a liberarme.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?

Si, es una de las mejores, sino la mejor actitud, y creo que con la confianza que pone en nosotros nos ayuda a mejorar.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Si, porque con ellas me expreso libremente y así puedo conocerme mejor.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?

Si, porque es una forma muy divertida de trabajar las emociones y esto puede ayudar a encontrar el equilibrio.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

No creo que ayude mucho a la hora de resolver problemas, pero si a la hora de encajar las derrotas.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente?

Si la considero una forma de expresarme libremente y creo que si es necesaria.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades, a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

En parte si y en parte no.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Me ha gustado mucho realizar trabajos como los cuadros, lienzos, etc. y sobre todo el de la revolución positiva.

No me ha gustado los trabajos de carbon cillo porque se me da muy mal.

15 de Junio del 2010

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 4º (ESO)
ASIGNATURA ED. PLÁSTICA Y VISUAL**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica a mejorar tu autoestima y reconocer tus cualidades, mejorando los mensajes que te diriges?

Si, porque en algunas ocasiones me ha ayudado a expresarme de forma diferente.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es amable con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas?

La actitud del profesor hacia los alumnos es muy buena, ya que te apoya y te ayuda para mejorar tus posibilidades y actitudes hacia el trabajo.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha facilitado conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Si, porque si tienes un día malo en el dibujo te puedes expresar ya que es una forma libre de expresar tus emociones.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional?

El arte no me ayuda a equilibrar mis emociones.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Si confío más en mi capacidad para resolver mis problemas.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio consideras que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente?

Considero a la asignatura de plástica como una forma de expresarte mediante dibujos y mensajes con las palabras.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades, a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

No me ha ayudado a descubrir nada de eso.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Los que más me han gustado han sido los de carboncillo porque me gusta ese tipo de dibujos y es más difícil los cientos porque no me gusta pintar con ese tipo de material.

17 de Junio del 2011

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (concepto que tenemos de nosotros mismos) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?

La verdad es que me ha ayudado mucho porque he aprendido que tengo cualidades para el dibujo y me ha agradado que me lo hayan dicho.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas?

Sin ninguna duda es muy agradable y hace que confíemos en ella y en nosotros mismos. Hace que hagamos las cosas bien, sin amenazas, sus expectativas son positivas creo yo.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Sí, bastante yo pensaba que por medio del dibujo no se podía conocer las emociones de la gente pero sin duda ella ha descubierto los míos.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada)?

Creo que sí pero siempre hay que tener a alguien que te diga las cosas que haces bien de lo contrario si eres sensible puedes

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y deprimerte las dificultades?

Yo asumo bien mis fracasos pero creo que esta asignatura me ha hecho confiar en mí misma como en nadie.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Sí como dije anteriormente descubrir que tengo talento para el dibujo, y me agrada mucho.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente?

Nunca te puedes expresar libremente en público pero me ha hecho perder la timidez y creo que es una asignatura importante si quieres ser arquitecto o ingeniero con el dibujo lineal.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

- Los trabajos que nos me han gustado fueron los acuarelos porque me expresé muy bien y la tinta china que como no da tiempo a hacerla, eso me entristeció mucho. porque me atrae la cultura china sin embargo no me atraía por nada el cuadro que hacíamos pegando cosas.

17 de Junio del 2011

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (*concepto que tenemos de nosotros mismos*) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?

Si, porque si podemos elegir el cuadro que queramos pintar, es más fácil que te guste lo que estás haciendo.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen? Si

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas?

Nunca siempre es muy maja con todos y se enrolla muy bien. Generalmente sabe los puntos débiles y los puntos buenos que tenemos cada uno para potenciarlos más y mejor.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Puede, pero me hubiera gustado hacer más cosas.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (*cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada*)?

Si, porque cuando pintas un cuadro quieres que quede bien y sea por la nota o por lo que sea, pero te exigés más.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Si, ¿por qué no?

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Si.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente? Pienso que es una asignatura importante, como todas las demás y que me ha ayudado a expresarme en cuanto a gustos y cosas así.

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Me ha gustado lo de poner texturas y luego pintar el cuadro que quisieras. No hay ningún trabajo en especial que no me haya gustado. Han estado bien.

17 de Junio del 2011

Nombre del alumno:

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (*concepto que tenemos de nosotros mismos*) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?

Si, porque me ha ayudado a ver que no todo tiene que ser matriculado y perfecto y a mejorar en lo que pienso.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti? ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas? Yo creo que es una actitud positiva y que motiva mucho, porque no deja que el alumno se bloquee.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Si, porque los colores ayudan y según tus estados de ánimo las cosas son más o menos profundas.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (*cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada*)?

Si, porque me ayuda a ser mejor persona y a conocerme más.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Si, porque he madurado y me he dado más libertad.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Si, porque me he dado cuenta de que puedo hacer cosas que antes no sabía.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo?

¿Te has podido expresar libremente?

Si, aporta cosas para desarrollarme y me ayuda a expresarme

8. ¿Que trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más? ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

La tala, el lienzo y acuarela.

- el carbón, dibujo técnico.

17 de Junio del 2011

Nombre del alumno:

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 3 y 4º (ESO)
ASIGNATURA PLÁSTICA E IMAGEN**

Se os pide sobre todo sinceridad, siendo mejor que no aportéis vuestro nombre, si consideráis que vuestras respuestas van a ser más sinceras.

1. ¿Te ha ayudado la asignatura de plástica/imagen a mejorar tu autoconcepto (*concepto que tenemos de nosotros mismos*) y reconocer tus cualidades personales, mejorando los mensajes que te diriges?

Sí, porque me ha ayudado a intentar sacar lo mejor de mí y llegar a metas que creía que no podía llegar como por ejemplo pintar un cuadro ya que no pinto muy bien.

2. ¿Consideras que la actitud del profesor de esta asignatura, es cordial con sus alumnos/as y confía en la posibilidad de que estos se superen?

¿Cómo influye su actitud en ti?; ¿Crees que sus expectativas hacia vosotros son positivas o negativas?

Sí, porque siempre nos está ayudando e insistiendo que si queremos podemos superarnos. Positivamente ya que intenta ser alegre con todos y sacar lo mejor de nosotros. Positivas porque he ido mejorando.

3. ¿Realizar actividades artísticas te ha ayudado a conocer tus emociones, estados de ánimo y comprenderte?

Sí ya que el arte está muy ligado a tus emociones y a expresar lo que sientes.

4. ¿Crees que el arte te puede ayudar a encontrar equilibrio emocional (*cuando hablamos de una persona que posee autocrítica, autoestima, autonomía, que posee lógica natural, y responde de manera positiva por construir, hablamos de una persona equilibrada*)?

Sí, porque a través del arte, expresas tus sentimientos al exterior y no te los quedas dentro.

5. ¿Confías más en tu capacidad para resolver tus problemas, asumiendo mejor los fracasos y las dificultades?

Creo que sí, porque con cada fracaso o dificultad siempre se aprende algo para volver a tenerlo.

7. ¿Te ha ayudado esta asignatura a potenciar tus talentos y habilidades y a descubrir recursos que hasta ahora estaban escondidos?

Bueno, sí, como pintar un cuadro que nunca antes lo había intentado.

6. ¿Consideras la asignatura de plástica/imagen como una forma de expresarte, necesaria para tu formación, o en cambio piensas que no te aporta nada interesante y práctico para tu desarrollo? ¿Te has podido expresar libremente?

Creo que es una forma muy buena para expresarte y que sirve para desaharte emocionalmente. Sí, porque cada uno es libre de expresar sus emociones.

8. ¿Qué trabajos de los realizados hasta ahora te han ayudado a sentirte mejor o te han gustado más?; ¿Cuáles te han resultado más difíciles o te han atraído menos?

Más de acuarela porque como podías hacerlo libre das rienda suelta a tus emociones.

El más difícil el de tinta china porque es muy costoso y si mueves el dibujo se te estropea.

CAPÍTULO XIV. II

EXPOSICIONES DE ARTE DENTRO DEL RECINTO ESCOLAR

Todos los años al final de curso se programa una exposición de arte (Infantil, Primaria y ESO). Los alumnos/as se implican interviniendo en su organización y montaje. La experiencia muestra que disfrutan mostrando su trabajo al público, ya que para ellos es algo valioso, digno de elogio.

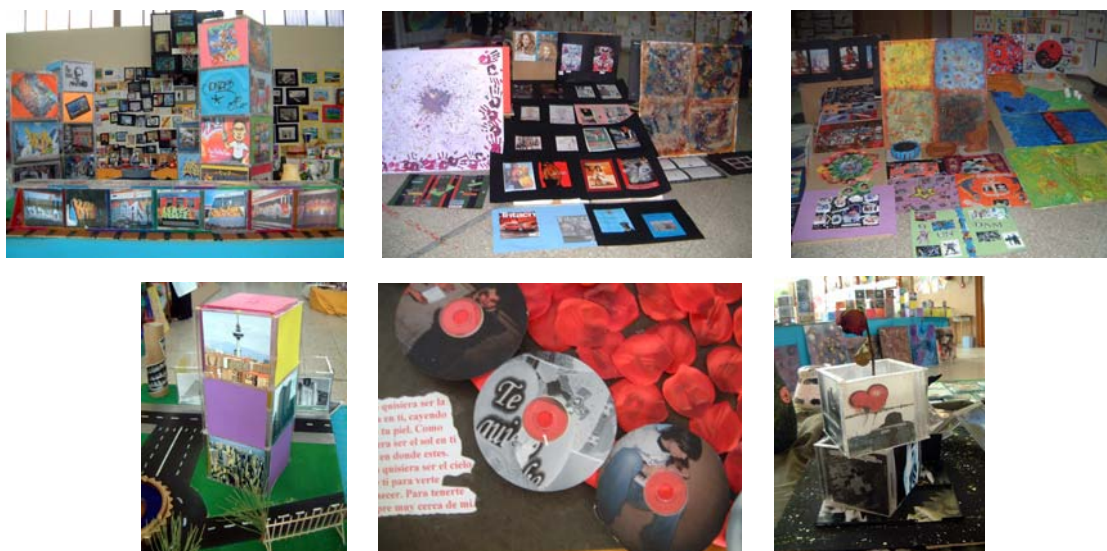
Como esta experiencia coincide con la fiesta del colegio, de forma voluntaria se ponen a la venta diferentes obras para recaudar fondos para África. Los alumnos/as participan, como gesto de solidaridad, a partir del curso (2009-2010) se les ha animado no solo a donar también a que expongan libremente obras de gran formato llevándose un tanto por ciento de la venta. Este planteamiento ha surgido en el Departamento de Artística ante la posibilidad de animar al alumnado a presentar trabajos realizados en soportes como lienzos, tablas o papeles para acuarela, de mayor tamaño, y que suponen un alto coste para el alumno/a en cuanto a los materiales y esfuerzo en el acabado. Además se ha considerado conveniente premiar su trabajo otorgando cierto valor económico a sus obras sin por ello abandonar la oportunidad de ofrecer una acción solidaria.

El resultado de esta propuesta ha sido satisfactorio tanto a nivel económico, ya que se vendieron un número significativo de obras a un precio acordado entre los alumnos/as creadores de las obras y la profesora de plástica; como a nivel personal y familiar puesto que al ser una jornada de puertas abiertas, toda persona que lo desee puede acceder libremente a la sala.

La respuesta de los padres respecto al trabajo no solo de sus hijos también de los alumnos/as en general es muy positiva, no solo se implican en las propuestas representadas, se sienten partícipes de las actividades del colegio. Algunos alumnos/as voluntariamente se ofrecen para explicar a las personas interesadas, las técnicas empleadas, la intención y el contenido de los trabajos, esta acción ayuda a aumentar la confianza de los visitantes y a entender el sentido de los trabajos.



Diferentes zonas del gimnasio donde se exponen las obras de los alumnos/as de 3º y 4º de la ESO, durante el curso 2007/08.



Diferentes zonas del gimnasio donde se exponen las obras de los alumnos/as de 3º y 4º de la ESO, durante el curso 2008/09.

La exposición se lleva a cabo en el las instalaciones del gimnasio, la distribución del espacio se realiza agrupando las obras según las técnicas empleadas. Cuando el soporte es el papel se colocan en la pared, si son tablas en el suelo o sobre tablones pesados para que soporte su peso. Las instalaciones se distribuyen por los diferentes huecos de la sala equilibrando el espacio.

CAPÍTULO XIV. III

TÉCNICAS

ACUARELA – TÉCNICAS MIXTAS

La acuarela²⁷⁶ es una pintura sobre papel o cartulina con colores diluidos en agua. Los colores utilizados son transparentes (según la cantidad de agua en la mezcla) y a veces dejan ver el fondo del papel (blanco), que actúa como otro verdadero tono. En sus procedimientos se emplea la pintura por capas transparentes, a fin de lograr mayor brillantez y soltura en la composición que se está realizando.

El soporte más corriente para esta técnica es el papel y hay gran variedad de texturas, pesos y colores, y su elección depende del estilo del artista. Existen tres tipos estándar:

- Papel prensado en caliente (hp), tiene una superficie dura y lisa, muchos artistas consideran una superficie demasiado resbalosa y lisa para la acuarela.
- Papel prensado en frío (no), es texturado, semiáspero, adecuado para lavados amplios y lisos.
- Papel áspero, una superficie granulada, cuando se aplica un lavado se obtiene un efecto moteado por las cavidades del papel.

Algunos artistas encuentran especialmente aconsejables los papeles de morera japoneses muy absorbentes para métodos pictóricos directos y expresivos. El peso²⁷⁷ del papel es la segunda consideración para su elección, ya que un papel más pesado tiene menos tendencia a ondularse. Para evitar que el papel se ondule deberíamos tensarlo.

Posibles formas de trabajar²⁷⁸:

Los alumnos/as primero experimentan con las distintas técnicas y diferentes materiales para tomar contacto, con el fin de adquirir una mayor habilidad y fluidez en los procedimientos y posteriormente desarrollar la actividad propuesta. En esta fase la finalidad no tiene ningún sentido estético ni temática concreta, se aconseja centrarse en los efectos conseguidos durante el proceso y realizar una reflexión sobre cuáles de ellos interesa aplicar durante la actividad.

²⁷⁶ Smith, R. (1999): “*El manual del Artista*”, H. Blume Ediciones, p: 100.

²⁷⁷ A los alumnos/as se les ha aconsejado la elección de un papel áspero por la textura que nos ofrece, y de mayor gramaje, ya que un papel pesado aguanta varias aguadas sin ondularse; pudiendo evitar tener que tensarlo; lo cual conllevaría pedir más material, así como más espacio en el taller de plástica.

²⁷⁸ Comella, M. Àngels. (2000): “*Pinto y dibujo, Acuarelas*”, Barcelona. Parramón.

-Poner dos colores uno junto al otro, cuándo aún están húmedos. Los dos colores se mezclan.



-Hacer manchas de diferentes colores. Colocar un papel encima y apretar. -Aplicar un color sobre otro cuando el primero ya está seco. -Hacer varias manchas y con una pajita soplar sobre ellas. -Empapar un hilo con acuarela negra y colocar encima de la acuarela mojada. Cuando esté seca quitar el hilo.

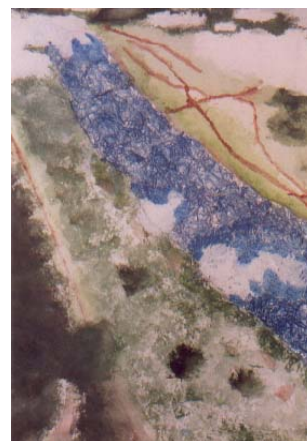


-Primero pintar con ceras formas aleatorias y luego con acuarela. -Estampar con una esponja o con papel arrugado. -Colocar papel de plata de uso doméstico, arrugado, rayar con un cutter y pintar con acuarela por encima.



N°3 (alumna)

En la parte superior la alumna ha realizado reservas con ceras azules, y en la parte inferior ha hecho estampación con una esponja con tonos azules y morados, dando lugar a una textura más sutil que la que se produce con las ceras, esta deja un trazo más marcado.



N°4 (alumno)

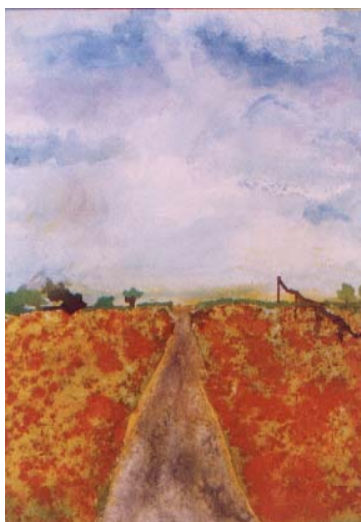
Se pueden mezclar las acuarelas con otros materiales:

Las texturas que se obtienen quedan distintas cada vez, en ocasiones aparecen manchas y, otras queda más liso, es imprevisible el resultado final.

1. Sobre la acuarela mojada espolvorear sal (gorda o fina), la sal se deshace y se esparce.



N°5 (alumna)



N°6 (alumno)

2. Sobre acuarela mojada esparcir azafrán o colorante alimentario en polvo.

En esta composición el alumno ha esparcido el colorante a ambos lados en la zona del campo, consiguiendo una textura y un colorido con gran protagonismo en la obra.

El poder conseguir un efecto y acabado de una forma tan rápida y fácil para el alumno, le permite perder el miedo a una técnica que en un principio puede ser rechazada por su aparente dificultad.

3. Sobre la acuarela mojada espolvorear polvos de talco.

En este dibujo el alumno ha utilizado los polvos de talco en la parte del cielo, para la realización de las montañas ha mezclado aguarrás con acuarela.



N°7 (alumno)

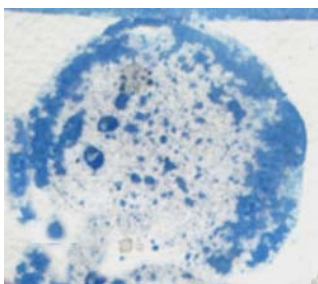
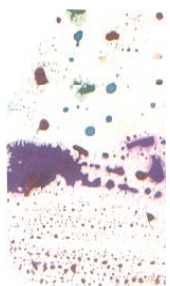


En este ejercicio la alumna ha espolvoreado los polvos en la parte de la montaña, tanto en la zona de situada en un primer plano, como en el fondo; produciéndose una sensación visual de nieve.

Nº8 (alumna)

4. Mojar un papel con aguarrás y pasar con acuarela por encima. El resultado final resulta rústico, como viejo y a veces queda manchado.

Bocetos



Se puede representar el mismo motivo con técnicas diferentes:

1. La acuarela no siempre se aplica con pincel, también se pueden utilizar otras herramientas como un cepillo de dientes, un colador, e incluso un pincel de cerda para realizar salpicaduras.

Los pasos a seguir son los siguientes:

- a) Dibujar a lápiz lo que queremos pintar, cada zona será de un color distinto. Recortar con cutter cada parte del dibujo.
- b) Tapar todo menos lo que queremos pintar; mojar un cepillo de dientes (o cualquiera de las otras herramientas antes mencionadas), frotar con el dedo y salpicar sobre el papel.
- c) Repetir el mismo procedimiento de tapar y salpicar todas las veces que sea necesario, hasta terminar la pintura.

Si ponemos más o menos agua en el cepillo, la textura cambia, quedando más suave con más agua y con un color más intenso con menos.



Nº9 (alumna)



Detalle ampliado

TÉMPERAS Y TINTAS

Fases de ejecución:

1. Pintar el motivo a representar con témperas²⁷⁹ de varios colores. A veces es necesario dar dos o tres manos. Una vez hecho esto, se tiene que esperar a que esté bien seco.
2. Se tapa todo el trabajo con tinta china y se vuelve a esperar a que ésta se haya secado muy bien. Es conveniente esperar como mínimo una hora.
Para este ejercicio es necesario que la tinta sea indeleble (resistente al agua).
3. A continuación con un pincel de pelo fuerte se lava con abundante agua fría, lo ideal es poner el dibujo debajo de un grifo y frotar con el pincel hasta que vaya saliendo la tinta depositada encima de las pinceladas de témpera. Sin embargo no hay que frotar con fuerza, pues en caso de hacerlo, la tinta al irse rompiendo (no se disuelve) en finísimas partículas puede acabar instalándose en los poros del papel, con que el trabajo corre el riesgo de tener un cierto aire de suciedad.

El alumno/a decidirá hasta cuando se quiere seguir quitando la tinta depositada sobre la pintura.

A continuación se exponen distintos ejemplos realizados por los alumnos/as con dicha técnica mixta:

²⁷⁹ También llamada *gouache*, se fabrica de la misma forma que las acuarelas, añadiendo un espesante, como sulfato de bario, que da a la mezcla un aspecto opaco. A pesar de su opacidad, los colores se pueden emplear en lavados transparentes como la acuarela, diluyendo los colores con agua. La témpera permite trabajar de lo oscuro a lo claro, añadiendo blanco para aclarar los colores en lugar de rebajar los tonos con agua.

El papel para acuarela es igualmente adecuado para la témpera, sus técnicas son similares a las de la acuarela, teniendo en cuenta que los colores se pueden utilizar diluidos o empastados.

Ver: Rodríguez, I; Díez, E. (2002): “Educación Plástica y Visual 3º Secundaria”, SM. p: 129.



N°10 (alumno)

*El alumno ha interpretado la obra de
“Claude Monet: Los almiarres en Giverny.
Puesta de sol, 1888.”*



N°11 (alumna)

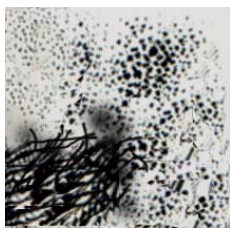
*La alumna ha interpretado la obra
de “Gustav Klimt: Árbol de la vida,
1905- 1909.”*

TINTA CHINA-TEXTURAS

Hay un grupo importante de texturas visuales que se logran con tinta china, mejor si es negra especial para dibujar. Pueden hacerse sobre papel seco o sobre papel más o menos húmedo.

La cuestión es muy distinta si se emplean tintas indelebles, ya que en el primer caso, no importa que el trabajo sobre húmedo se haga después de haber hecho trazos que se quieren inalterables. Sin embargo, si la tinta es no indeleble, habrán de hacerse primero las partes que se deseen realizar sobre húmedo, y, una vez bien seca esa fase, se hacen los trazos que se quiera que resulten bien definidos.

Algunos de los resultados²⁸⁰ obtenidos son los siguientes:



1

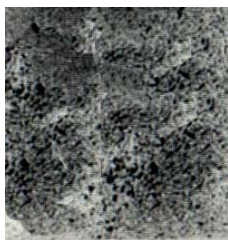


2

1. Puntos y rayas hechos con pluma y caña; las rayas se han cruzado en varias direcciones.

2. Sobre un papel grueso con mucho grano, se ha trabajado con pincel, sin cargar mucha tinta y frotando por encima.

²⁸⁰ Los ejemplos están recogidos de bocetos realizados por los alumnos/as.



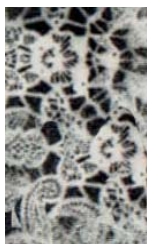
3



4



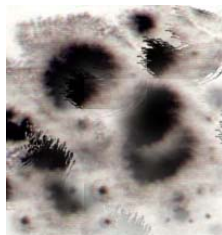
5



6



7



8

3. Pulverizar con cepillo de dientes.

4. Echar unos borrones de tinta, estos se han desplazado soplando con fuerza sobre ellos con una pajita.

5. Estampar con papel arrugado o con una esponja.

6. La técnica del salpicado o pulverizado, enriquece interponiendo algún elemento entre la tinta y el papel.

7. Técnica sobre húmedo, mojar previamente el papel y estando húmedo, trazar líneas con pluma, caña o pincel.

8. Sobre papel mojado y en un punto de mayor o menor humedad dejar caer gotas de tinta, lográndose resultados casi fantásticos, que semejan ser organismos vivos.

PERCEPCIÓN VISUAL

¿Cómo se organiza la percepción?

La forma²⁸¹ más elemental es separar el campo perceptual en dos partes: la figura y el fondo. La figura es elemento dominante, el foco de atención; mientras que el fondo es más difuso. Ambos interactúan dinámicamente, y pueden relacionarse de acuerdo a los siguientes principios:

A partir de todas las ideas anteriormente expuestas, la teoría de Gestalt estableció una serie de leyes que explican cómo se llevan a cabo los agrupamientos perceptivos. Entre las más significativas están las siguientes:

²⁸¹ Los ejemplos de anuncios publicitarios utilizados en este punto y en el siguiente pertenecen a trabajos entregados por los alumnos/as.

1. Ley de proximidad.

Cuando los estímulos están bastante juntos tienden a agruparse. Los elementos que se encuentran próximos entre sí se perciben como correspondientes a la misma figura. Esta ordenación se produce de modo automático y, sólo por una resistencia del perceptor, o por otra ley contradictoria, puede anularse esta lectura.



2. Ley de igualdad o equivalencia

Cuando concurren varios elementos de diferentes clases, hay una tendencia a constituir grupos con los que son iguales. Los elementos similares tienden a agruparse perceptivamente, es decir, son visualizados como pertenecientes a la misma figura.

3. Ley del cerramiento

La línea sabemos que es una creación del dibujo, una abstracción, y es difícil encontrarla aislada en la naturaleza, por ello, siempre se asocian al límite de una superficie, formando su contorno.



4



5

4. Ley de continuidad

Los estímulos que tienen continuidad sobresalen del fondo y se organizan juntos. Los elementos que producen líneas curvas o rectas, al ser cortados por otros elementos siguen percibiéndose de forma agrupada. Por tanto, los que están ordenados en una misma dirección se estructuran de una forma concreta.

5. Ley de contraste

Los estímulos que son diferentes a su alrededor llegan a constituir una conformación.

FIGURAS RETÓRICAS VISUALES

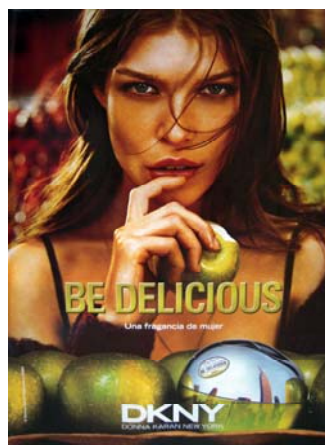
Los métodos retóricos²⁸² añaden expectación al mensaje visual, y en la mayoría de los casos activan la imaginación del espectador.

Los procedimientos retóricos tanto en el ámbito de la literatura como en el de la creación visual, tienen en común que modifican el uso habitual de los signos visuales, o que los combinan de manera innovadora.

En un mismo mensaje pueden conjugarse varios recursos retóricos que se refuerzan mutuamente para construir una realidad poética.

Metáfora: recurso estilístico en el que se suplanta un término por otro que tiene características más o menos comunes. El resultado suele resultar evocador para el que observa, que recibe con humor dicha combinación de imágenes.

"La persona²⁸³ de más edad se hace más sensible a la metáfora, al simbolismo que se encuentra "entre bastidores". El adolescente se da cuenta de que el significado pleno de una obra quizá no se pueda captar a partir de la descripción de la composición superficial o formal de una obra de arte. Este es un cambio importante en el desarrollo de la metacognición. El arte ofrece nuevas posibilidades como vehículo de metarrepresentación, como medio de pensar sobre el pensamiento. El arte se emplea para reflexionar sobre el arte." Matthews, J. (2002: 255)

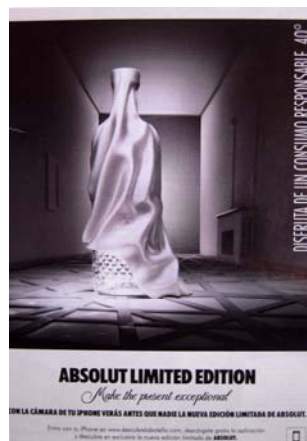


En el anuncio de la izquierda la relación de la pesa que sujeta la modelo con la incomodad que supondría el hecho de que ese fuese su peso corporal, le llega al espectador con ironía y humor. En el anuncio de la derecha la forma del perfume se asemeja a una manzana, este elemento aparece en la mano de la modelo y alrededor del producto, transmitiendo un contexto natural y de frescor que contrasta con la inclusión en el perfume de una imagen urbana.

²⁸² Benito Valtueña, E. (2006): *"Figuras retóricas visuales"*, Experiencias. Editorial SM.

²⁸³ Matthews, J. (2002): *"El arte de la infancia y la adolescencia"*. Barcelona, Paidós.

Hipérbole: consiste en la magnificación de una persona u objeto, o en la exageración de algunas de sus cualidades. Es la clave de las tradicionales caricaturas.



En el anuncio de la izquierda la escala del producto se exagera con la misma apariencia que los edificios que aparecen en la imagen, formando parte del entorno. Al igual que la pareja que vemos en la parte central encima de un taxi y que junto con los frascos de colonia que enmarcan la composición, son los elementos dominantes.

En la imagen de la derecha se observa la botella como un elemento de mayor tamaño, similar al de la figura humana y cubierto con una tela. La iluminación y su tamaño hacen que sea el elemento principal, dentro de la habitación.



Omisión: se basa en la supresión de algunos signos e incluso de las palabras o formas más importantes de una escena. Este procedimiento incita al observador a restaurar lo que falta. Provoca incertidumbre y, posteriormente, la satisfacción del descubrimiento.



Paradoja: esta figura se elabora afirmando dos estados o cualidades contradictorios. Rompe los esquemas del receptor de la imagen inventando una realidad “imposible”.

La modelo está dentro de una caja de bombones y el objeto que está sacando es un anillo que aparece en uno de los huecos donde debería estar un bombón.



Repetición: en ella se muestra reiteradamente la misma imagen o un fragmento de esta. Los signos repetidos no suelen aparecer idénticos; a veces la redundancia va acompañada de algún cambio.



Prosopopeya: se suele llamar también personificación, ya que consiste en atribuir cualidades humanas a animales o cosas. Esta fórmula consigue atraer la atención del público. Se emplea habitualmente en imágenes dirigidas a niños.

TÉCNICAS DE RETOQUE FOTOGRÁFICO

El **retoque de una imagen**²⁸⁴ es una técnica que permite obtener otra imagen modificada, ya sea para lograr una mejor calidad o más realismo, o para obtener una composición totalmente diferente que distorsione la realidad. Para llevar a cabo dicho proceso, se utilizan mayoritariamente programas informáticos.

Utilizando distintas técnicas de retoque fotográfico es bastante simple mejorar la calidad de las imágenes originales procesadas, consiguiendo así un resultado notablemente superior en calidad con respecto a la imagen original. Además también pueden conseguirse efectos impactantes o simplemente corregir diversos errores en las imágenes originales.

Programas de retoque fotográfico²⁸⁵

- Adobe Photoshop
- Gimp
- Corel Photo-Paint

²⁸⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Retoque_imagen_2D_y_3D (Recuperado: 12/02/08)

²⁸⁵ He seleccionado estos tres programas de retoque por ser los más conocidos en el mercado y por su uso a nivel profesional. Los filtros expuestos en el siguiente apartado son del programa Photoshop; por ser un recurso del que disponemos en el centro; además de su disposición por parte de varios alumnos/as y del profesor.

A) Filtros

Los filtros mayormente son utilizados para hacer correcciones en los colores de las imágenes, aunque existe una variedad realmente amplia de ellos. Hay filtros de textura, de efectos como pintura, entre muchos otros.

La utilización de estos filtros presentes en la mayoría de los programas de retoque fotográfico representa el nivel básico de retoque que se puede dar a una imagen.

B) Comandos de ajuste básicos de retoque fotográfico:

Brillo y contraste

Existen filtros que permiten corregir irregularidades en imágenes claras u oscuras, también realzar los colores de las mismas mediante el contraste. Así como para solventar problemas de iluminación. Además puede ser muy útil para crear efectos de gran dramatismo en algunas fotografías.

Ajuste de curvas de color

Muy útil a la hora de solventar problemas de color en fotografías en las cuales un color predomina sobre el resto, normalmente por una iluminación inapropiada. Este filtro permite corregir la intensidad de los colores y de esta manera equilibrar la imagen.

Tono, saturación e luminosidad

Este filtro sirve para corregir las imágenes que por una u otra razón presentan exceso o falta de color, así como tintes de colores que no son correctos.

Balance de color

Esta herramienta es muy similar en funcionamiento y función a las curvas de color, pero su forma de uso difiere bastante. Es ideal para corregir rápidamente tintes de color tanto en la luz, tonos medios y sombra de manera independiente entre si y entre cada uno de los canales ya que permite aumentar y disminuir o aumentar la presencia de cada color.

Niveles de Color

Su funcionamiento aunque similar al balance de color, difiere de este último porque permite regular no solo la fuerza de cada color, sino su luminosidad y gama en la imagen en general o en cada uno de los canales que la conforman.

Colorización

Este filtro es ideal para dar un tinte general a toda la imagen. Ya sea para hacer una imagen sepiada o de cualquier otro color.

Umbral

Este filtro trabaja separando la imagen en 2 colores planos (negro y blanco) y gracias a la utilización del punto medio se puede definir donde está el umbral de separación de ambos con respecto a la luminosidad original de la imagen.

Cada editor fotográfico cuenta con sus propios nombres para las herramientas, así como configuración particular. Igualmente la mayoría de los distintos programas comparten las mismas herramientas básicas.

TEXTURAS FOTOGRÁFICAS

La fotocopidora.

En este trabajo queremos referirnos al empleo de la fotocopidora intercalando entre el original (manipular una o varias fotografías) y el cristal de la máquina una superficie con alguna retícula o distintos dibujos:

-papel de acetato: se pueden dibujar distintas tramas o motivos, así como pulverizar o estampar directamente sobre el papel; cualquier textura visual que consigamos por las técnicas anteriormente expuestas, se pueden fotocopiar en acetato.

-intercalar entre el original y la fotocopidora: tiras bordadas de ganchillo, vestidos, cortinas, telas transparentes tipo gasa, tul, las bolsas con rejilla donde se embala la fruta, tela metálica o de plástico....

Esta técnica siempre da una copia de mayor contraste que el original, lo que se aprovecha para, mediante sucesivas fotocopias, obtener una textura más áspera que la del original.

TEXTURAS TÁCTILES

Las texturas táctiles²⁸⁶ se perciben mediante el tacto y la vista. Al analizar o tocar los objetos sentimos si tienen relieve y si son suaves, ásperos o rugosos; cada materia tiene una textura diferente. Los artistas pueden alterar las texturas de los objetos para cambiar su expresividad y transmitir otros mensajes.

Las texturas táctiles se clasifican:

- Texturas propias o naturales: cada superficie está formada por un material que tiene unas características táctiles suyas determinadas, tales como la arena, el papel, las hojas, etc. Se mantiene la textura natural de los materiales, que pueden ser hilos, arena, serrín, papeles, telas, etc., pueden ser rasgados, cortados o aplicados como están, y pegados o fijados sobre la superficie. No se realiza ningún esfuerzo por ocultar la naturaleza propia de los materiales.
- Texturas naturales alteradas o modificadas: es aquella cuya superficie ha sido modificada, transformada o sustituida por otra que transmite una sensación nueva. Cambiando la textura propia de una superficie se transforman también sus características visuales y su expresividad. Por ejemplo cuando arrugamos papel, o cuando aplastamos una lata (en este caso me refiero al embalaje de una bebida, este recurso ha sido bastante empleado por los alumnos/as).

²⁸⁶ Cirlot, Juan E. (1955): *“Morfología”*, España. Ed Omega.

Todos los ejemplos utilizados para explicar esta sección están sacados de trabajos realizados por el alumnado.

Los materiales son modificados para que ya no sean los acostumbrados. Los materiales quedan ligeramente transformados, pero siguen siendo reconocibles.

- Texturas estructuradas y/o organizadas: una superficie puede estar definida por la unión de pequeños trozos o por la repetición de una pequeña superficie con una relación de orden. Esta construcción de módulos para crear nuevas superficies hace que la textura resultante represente más riqueza visual y táctil. Por ejemplo el papel arrugado, los alfileres, las cuentas, los botones, los cordones o hilos retorcidos, etcétera. Los materiales pueden a veces ser identificables, pero la nueva sensación de superficie es mucho más dominante.

Para conseguir texturas táctiles existen muchas formas y técnicas utilizando diferentes materiales como la arena, distintos papeles y telas, cartones, metales, etcétera; algunos se pueden modelar como el barro y la plastilina, o tallar como el yeso, la escayola o la madera. Para obtener texturas táctiles podemos realizar los siguientes procedimientos:

Con la adición se obtienen las texturas, añadiendo y poniendo materiales sobre una base.

La impresión consiste en hacer estampaciones sobre la superficie con numerosas herramientas: tapaderas, llaves, cadenas, tornillos, tuercas, anillos, etcétera. Este método se realiza sobre materiales flexibles.



En este caso la alumna ha utilizado sobre todo texturas propias (material de desecho) sin alterar prácticamente su forma y estructura. También podemos observar el envoltorio de cartón arrugado en la parte central y junto a este papel retorcido con lo que ha conseguido modificar su estructura, aunque el material sigue siendo reconocible.



Ejemplo de texturas alteradas



Ejemplo de texturas organizadas

La característica principal de las texturas es la uniformidad; están construidas a partir de muchos elementos simples que se hallan repartidos por igual. La distribución de estos elementos puede ser orgánica cuando están dispuestas de forma natural, siguiendo las leyes de composición de la propia materia, geométrica cuando se distribuyen de forma regular y ordenada, y casual cuando se colocan al

azar sin ningún orden preestablecido; estas últimas surgen de la aplicación de un material con distintos instrumentos sobre diferentes soportes.

Respecto a la sensación y al efecto que provoca una superficie es distinta según su textura: de acuerdo con su grado de *rugosidad* una superficie puede ser lisa, arrugada o surcada; respecto a su grado de *dureza* una superficie puede ser dura o blanda (la suavidad tiene relación con el descanso, la tranquilidad y da lugar a sentimientos de placer. Según Cirlot las texturas suaves simbolizan la proximidad y los colores cálidos. La dureza a través de su consistencia y grado de solidez puede comunicar un concepto de fuerza, resistencia y duración; de acuerdo con su grado de *adherencia* una superficie puede ser adherente o pegajosa, la adherencia transmite un concepto de seguridad y continuidad; la expresión pegajosa puede aportar en algunas aplicaciones una cualidad lúdica al producto; en cuanto a su grado de *granulidad* puede ser pedregosa, terrosa, granulada, arenosa que posee cierta similitud con elementos del mundo natural; por su grado de *humedad* la superficie puede ser mojada, húmeda o seca. Una idea o concepto “seco” se logra a través de una textura terrosa o arenosa; respecto a su grado de *deslizamiento* una superficie puede ser resbaladiza, o por el contrario áspera o rugosa.

PINTURA ORIENTAL

Materiales

Como con la mayoría de las cosas chinas los materiales que se utilizan en la pintura y la caligrafía tienen un significado más allá de su uso más inmediato. Los requisitos básicos se conocen como “Los Cuatro Tesoros del Estudio”: el papel (zhi), los pinceles (bi), las barras de tinta (mo) y el tintero (yan).

-El papel más común en pintura y en caligrafía es el papel de arroz²⁸⁷ (xuan). Se aconseja utilizar el papel vegetal que es más barato y muy fácil de trabajar.

-Los pinceles²⁸⁸: suave (pelo de cabra) y duro (pelo de lobo).

-Barras de tinta²⁸⁹: están hechas de hollín procedentes de materiales como el pino quemado o el negro de humo. La barra se frota en una piedra especial con un poco de agua para hacer tinta. También se puede conseguir tinta embotellada y es apropiada para practicar.

Los chinos favorecen el uso de la tinta negra sobre papel blanco porque esta combinación aporta mayor contraste de la forma más sencilla. La tinta es la esencia de la belleza de la pintura tradicional china. Con sólo tinta, se puede mostrar la perfecta pincelada, la energía del movimiento y la emoción. La tinta negra y el papel blanco simbolizan “la pureza”.

²⁸⁷ A los alumnos/as se les pide que comiencen haciendo ensayos de caligrafía con papel vegetal, y para el trabajo final que lo realicen con papel de acuarela, por ser más económico y más accesible que el papel de arroz.

²⁸⁸ Aunque se les menciona estos dos pinceles de calidad, el alumnado usa los pinceles de pelo sintético; los cuales ya han utilizado para otras técnicas, como la acuarela y la témpera.

²⁸⁹ Al alumnado se le recomienda trabajar con tinta embotellada dentro de la gama de material escolar, para abaratar el proyecto.

El objetivo es conseguir una sensación de inmediatez y frescura.

Las técnicas²⁹⁰ de pincel que más se utilizan en la pintura china son:

GOU: dibujar con un pincel, la forma del sujeto se define por la línea que variará de fina a gruesa y de oscura a clara mediante el control del pincel y de la tinta. CUN: utilizar el pincel lateral para añadir textura. DIAN: utilizar puntos. RAN: pintar con tinta clara o con color, de manera que la pincelada sea apenas distinguible.

Caligrafía

Los artistas usan la caligrafía y los sellos para apoyar el significado y el estilo de la imagen. Cuando el artista se concentra en la caligrafía su mente estará ocupada solamente en la ejecución de la pincelada y no en asuntos ajenos como el color y la composición.

Desarrollo de un carácter a través de las dinastías:

Jia ghu (inscripción en hueso), zhuan (escritura de sello), li shu (escritura oficial), kai shu (escritura regular) y cao shu (la más artística).



Tres formas de la caligrafía ayudan a practicar sus pinceladas. En todos estos ejemplos se utiliza el carácter *an* que significa “*paz*”.



1. Este carácter es *zhuan shu*. El ancho de la pincelada debe ser constante.
2. En la forma *kai shu*, las pinceladas son finas y gruesas y con una estructura cuidadosa.
3. Estilo *cao shu*. Este está basado en un *zhuanbi* “pincel que gira” en el cual el ángulo y la dirección cambian constante, en un continuo y fluido movimiento.

²⁹⁰ En esta parte del proceso se les explica las texturas visuales que se obtienen con la tinta china, y que ya hemos visto en una propuesta anterior: “*Paisaje fantástico*”.



Esta obra *cao shu* es de Fei Xin Wo. El estilo *cao shu* a veces es llamado caligrafía “de un solo trazo” porque el flujo de la energía o *qi* es continuo.

Sellos: se imprimen en pasta rojo bermellón. Los sellos se dividen en tres categorías básicas: la primera son los sellos de nombres, la segunda los que aportan frases o dichos y la tercera son los sellos de coleccionistas.

Hay dos estilos²⁹¹: *yin*, donde los caracteres se graban en piedra; y *yang*, donde los caracteres están en relieve.



Estos sellos muestran la diferencia entre el corte *yin* y el *yang*. Su significado es:

(Izquierda) Ba Da Shan Ren (*yin*)

(Derecha) Casa de Tang Hua (*yang*)

Temas²⁹²: Una de las principales temáticas del arte tradicional es la pintura de *Flor y Pájaro*; las plantas más famosas son las llamadas “Cuatro Hombres”: Bambú, Orquídea (belleza y pureza), Crisantemo y Flor de ciruelo (amor eterno). También está muy presente el loto.

A los pájaros y los animales se les atribuyen características humanas, pueden parecer estar pensando, tristes o enfadados, suelen representar el estado de ánimo del artista. El pavo real es símbolo de la buena suerte, el búfalo de agua representa la diligencia y la lealtad, el ganso la figura del ser amado que se encuentra en la distancia, el gorrión es uno de los pájaros más típicos de china.



n°1



n°2



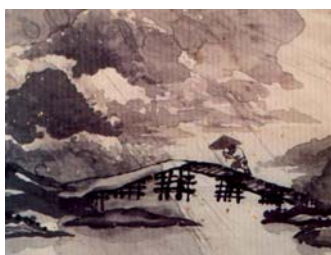
n°3

²⁹¹ Se propone al alumnado que de forma voluntaria construyan sus propios sellos con arcilla, bien creados por ellos/as o basados en los ejemplos dados.

²⁹² Las imágenes por orden de aparición: n°1-p: 45 de Lin Feng Mian, n°2-p: 47, n°3-p: 83 de Cai Xiaoli, n°4-p: 149 de Cai Xiaoli, n°5-p: 170 n°6-p: 169, n°7-p: 37 de Wang Jia Nan y Cai Xiaoli, n°8-p: 207 de ang Cai, n°9-p: 206 de Wang Cai.



n°4



n°5



n°6



n°7



n°8



n°9

Perspectiva: no hay reglas para elegir los puntos de vista; se utiliza mucho el punto de vista desde abajo (contrapicado) para enfatizar la altura; se retratan montañas unas detrás de otras para crear un espacio sin final; lo mismo con un velo de niebla, nieve y/ o lluvia.

